

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”

**TÍTULO: ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA LA PROMOCIÓN DE LA
TOMA DE NOTAS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA
FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO
ACADÉMICO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN**

AUTORA: Lic. María Amelia Menéndez Mena

TUTORA: Dra. C. Tania Yakelyn Cala Peguero

2010

PINAR DEL RÍO

DEDICATORIA

A: **mis niñas** en quien deposito todas mis esperanzas..

A: **mami** por fortalecer cada día mi fe.

A: **mis hermanos** por su segura compañía, desde cerca o en la distancia.

A: mi **esposo** por sus delicadezas.

A; toda mi **familia** y **amigos** que de no existir, fallarían mis fuerzas.

AGRADECIMIENTOS

A la **Dra. C,Tania Yakelyn Cala Peguero**, por constituir la brújula que orientó mi camino por la ciencia.

A **Bárbara López Cánova**, por sus impulsos a pasos agigantados permitiendo que mi superación, no se detenga.

A **Ada Loreta López Cánova**, por ofrecerme ver, de la vida, el lado mejor.

A **Ivón Piñón Pita**, por su incondicionalidad y muestra de infinita hermandad.

A **Ramona Tura Montelongo**, por entregarme su sabiduría sin más precios que el de la enseñanza.

A **Nidia y Marialina**, quienes dejaron sus huellas desde la lengua materna.

A **Yara, Odalys y Mariluchy**; por ser banco de información que favoreció la sistematización de la teoría.

A **Dr.C. Arturo Pulido**, por sus oportunas sugerencias que permitieron poner el feliz sello de cierre.

Al **equipo del proyecto** de estrategia, sin distinción, por ser uno.

A todos los **estudiantes y profesores** que conformaron la muestra de este estudio, por su paciencia, dedicación y contribución en la materialización de esta obra.

A todos aquellos que desde la imagen invisible renovaron cada día las fuerzas en mí.

A todos... mil gracias.

RESUMEN

La necesidad de investigar la toma de notas como parte de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior, así como las insuficiencias de recursos en el orden metodológico de los profesores, unido a las dificultades en su uso por parte de los estudiantes, motivaron a la autora a elaborar una alternativa metodológica para la promoción de la misma en el primer año intensivo de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive” de Pinar del Río. Como punto de partida se sistematiza lo relacionado con el uso y la promoción de las estrategias y en consecuencia, la necesidad de un cambio en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, coincidiendo en la idea de cambiar hacia un paradigma con las características de aprender a aprender”, el que tiene como núcleo operativo las estrategias de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se elabora una alternativa metodológica, la cual constituye una importante herramienta para los profesores, pues proporcionan recursos teórico metodológicos para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje y en los estudiantes de la enseñanza superior, el uso eficiente de la misma. Es un valioso material de consulta para investigadores u otras personas interesadas en esta temática.

ÍNDICE

| | | |
|-------------|--|----|
| | Introducción | 1 |
| CAPÍTULO 1 | La formación inicial del profesor de secundaria básica y la promoción de estrategias de aprendizaje | 8 |
| 1.1 | Retrospectiva histórica de la formación de profesores de secundaria básica en Cuba | 8 |
| 1.2 | Características psicológicas de la edad juvenil | 13 |
| 1.3 | Proceso de enseñanza desarrollador como fundamento en la formación inicial de los PGI | 15 |
| 1.4 | Aprender a aprender una necesidad en la formación inicial de los PGI de las UCP | 19 |
| 1.5 | Referentes sobre las estrategias de aprendizaje | 20 |
| 1.6 | La toma de notas como estrategia de aprendizaje | 27 |
| 1.7 | Fundamentos generales del presente estudio | 30 |
| CAPÍTULO II | Diagnóstico de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de P.G.I. de Secundaria Básica. Alternativa metodológica para su promoción. | 33 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1 | Concepción metodológica de la investigación | 33 |
| 2.2 | Análisis de los resultados obtenidos | 36 |
| 2.3 | Alternativa metodológica para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de P.G.I. de Secundaria Básica | 47 |
| 2.3.1 | Fundamentos metodológicos de la alternativa metodológica | 47 |
| 2.3.2 | Metodología y resultados obtenidos en la aplicación del método de expertos | 59 |
| | Conclusiones | 63 |
| | Recomendaciones | 64 |

INTRODUCCIÓN

La educación representa un proceso social complejo, de carácter histórico concreto y clasista. Tiene como encargo de la sociedad formar hombres y mujeres que dominen los frutos de la civilización científico-tecnológica, que sean portadores de valores éticos y estéticos y, al mismo tiempo, creadores e innovadores, cuestión que revitaliza los procesos de transformación. Los nuevos retos que dimanan de los escenarios globales y regionales, así como de nuestras realidades, caracterizadas por las posibilidades de ascender cultural y espiritualmente a través de los estudios y la atención de la sociedad, son de vital importancia para estos fines.

La transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano depende de la educación. De hecho, los contenidos de la cultura son cada vez más complejos y diversos, por consiguiente, el cambio educativo constituye una necesidad del desarrollo de la educación en el mundo y particularmente en Cuba. Esto implica resignificar concepciones arraigadas, modificar actitudes y prácticas consolidadas durante años y la construcción de nuevas formas de enfrentar la labor que se desempeña cotidianamente por los profesores. Entonces, resulta imprescindible que se tenga una representación clara y orientadora de lo que se quiere lograr y de los posibles caminos y alternativas para alcanzarlo. Las transformaciones que en el campo educacional tienen lugar hoy, se sustentan en una concepción transformadora y desarrolladora de los procesos pedagógicos y se resumen en tres criterios básicos: promover el desarrollo integral de la personalidad, potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación y desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida a partir del dominio de las habilidades, estrategias, motivaciones para aprender a aprender y la necesidad de una autoeducación constante. Consecuentemente, el rol del profesor está en la detección de dificultades y la identificación de las potencialidades de los estudiantes para proyectar estrategias de aprendizaje, todo lo cual demanda de un profesional eficiente en su desempeño, que sea capaz de lograr un modo superior de actuación en sus estudiantes y grupo y el empleo de estrategias de aprendizaje

más eficientes .Esta ha sido una preocupación que data en Cuba de los inicios del siglo XIX por los pedagogos más revolucionarios, entre los que se destacan Varela, Luz y Caballero, Varona y Martí, los cuales coinciden en que el estudiante debe aprender por sí, y es precisamente esta la idea rectora del paradigma pedagógico “aprender a aprender”, el cual tiene como núcleo operativo central, las estrategias de aprendizaje que puede utilizar y es considerado, al menos desde el punto de vista de la instrucción, el más eficaz.

En este contexto, la necesidad de que los estudiantes aprendan a aprender fue señalada por la UNESCO desde la década de los 90, en informe Delors, 1996, como uno de los cuatro pilares en que debe sustentarse la educación del hombre del nuevo milenio. Específicamente en Cuba, se ha hecho énfasis en los últimos años en las dificultades que en el proceso de aprendizaje se reportan; entre ellas se destacan: el carácter reproductivo de los conocimientos y la escasez de recursos metacognitivos por parte de los estudiantes, lo que ha llegado a ser una de las mayores preocupaciones de los profesores, investigadores y directivos, en torno a la problemática y tienen, sin dudas, una implicación importante en los estudiantes en formación de las U.C.P. si se tiene en cuenta que son los futuros profesores. Sobre esto en particular, muchas han sido las sugerencias realizadas desde una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, de las que no escapa el paradigma pedagógico “aprender a aprender”, implícitamente declarado en el propio modelo normativo que el Ministerio de Educación prevé para la formación de profesores , el cual demanda un mayor conocimiento de los procedimientos que utiliza el estudiante para aprender, como condición indispensable para una efectiva dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que conduzca al desarrollo.

Los estudios realizados sobre estrategias de aprendizaje en nuestro país, abordan tanto la descripción de estrategias por parte de los estudiantes como las experiencias en la enseñanza de estrategias en los diferentes niveles de enseñanza, destacándose en este sentido las investigaciones de Turner y Chávez,1985; Wong,2005 en la enseñanza primaria; Bravo, 2003 en la enseñanza especial, Salazar,1999; Hernández, N.,2005 y Cala,2006 en secundaria básica, así como Labarrere,1996; Blagoeva,1999; Antela 2005;

Bonilla,2005, entre otros, en preuniversitario. En la enseñanza universitaria González, O,1987 y Urquijo,1988; Hernández, C.,1999 y Martell,2005, además de las realizadas por Hernández, F,1999, 2001 y Pulido, 2005 en lenguas extranjeras, lo que evidencia, sin dudas, una apertura del tema en los últimos años en correspondencia con las tendencias actuales, fundamentalmente después de 1999, incidiendo en la toma de conciencia de los profesores de la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje y por tanto, de que sean diagnosticadas, para una mayor efectividad en la dirección y resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje .Contrariamente, no constituye el tema objeto de atención en los planes de estudio para la formación de profesores de secundaria básica hasta el año 2003, elemento que fue comprobado en la exploración preliminar a este estudio. En consecuencia, se constata el hecho de cómo los modos de actuación de estos estudiantes en el aula distan de las aspiraciones del paradigma de “aprender a aprender”, con las consiguientes dificultades en los estudiantes en cuanto a cómo procesar independientemente la información necesaria en la adquisición autónoma del aprendizaje “desarrollador”.Es por ello que resulta apremiante conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan, para en consecuencia intervenir, con una connotación no solo como estudiante sino también como profesional que tendrá el encargo de enseñar y enseñar a aprender .

Estudios realizados por un colectivo de autores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (U.C.P.) “Rafael María de Mendive” 2005, sobre las estrategias de aprendizaje, coinciden en que existen dificultades en la toma de notas, resolución de problemas, elaboración de resúmenes y esquemas, las que tendrán que ser tenidas en consideración para la dirección eficiente del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en este nivel.

Esta realidad educacional conlleva a la autora a plantear el siguiente **problema científico**: ¿Cómo promover la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales (P.G.I.) de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”?, para lo que se ha determinado el siguiente **objeto**: La promoción de estrategias de aprendizaje. Para la solución de este problema se propone el siguiente **objetivo**: Elaborar una alternativa

metodológica para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”. En correspondencia a ello se determina el **campo**: La promoción de la toma de notas como estrategias de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos que sustentan la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”?
2. ¿Cuál es el estado actual de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”?
3. ¿Qué alternativa metodológica elaborar para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”?
4. ¿Qué validez posee la alternativa metodológica elaborada para la promoción la toma de notas como estrategias de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”?

Tareas científicas:

1. Sistematización de los referentes teóricos que sustentan la promoción de la toma de notas como estrategias de aprendizaje en la formación inicial de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”.

2. Diagnóstico de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Menvive”.
3. Elaboración de una alternativa metodológica para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Menvive”.
4. Validación de la alternativa metodológica elaborada, para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Menvive”.

La concepción investigativa utilizada responde al enfoque integral que tiene como base metodológica el método materialista dialéctico. En tal sentido, se utilizó un sistema de métodos teóricos, empíricos y matemáticos estadísticos.

Métodos teóricos:

Histórico – lógico: para sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con el objeto de estudio, especialmente para el análisis de las transformaciones que se han dado en la formación de profesores de secundaria básica y la promoción de estrategias de aprendizaje.

Como **procedimientos** se utilizaron **el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, la abstracción y concreción.**

Métodos empíricos:

Cuestionario de autorreporte: para determinar las estrategias más utilizadas por los estudiantes en formación de primer año de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, con énfasis en la toma de nota.

Encuesta: a profesores de la carrera con el objetivo de conocer la preparación que poseen en relación con las estrategias de aprendizaje en general y la toma de notas en particular.

Revisión de documentos: para el análisis de los planes de estudio de formación de profesores generales integrales de secundaria básica y de los programas de la superación postgraduada, así como de los de entrenamientos metodológicos conjuntos, diseñados en los últimos cinco años. Además la revisión de libretas para constatar la calidad de las notas elaboradas por los estudiantes, manifestación externa de su uso como estrategia de aprendizaje.

Observación: a clases para identificar las estrategias de aprendizaje que promueven los profesores en ellas.

Consulta a expertos: para determinar sus criterios sobre la validez de la alternativa metodológica propuesta como resultado de esta investigación.

Métodos matemáticos estadísticos:

Se utilizaron la estadística descriptiva y la inferencial. Estas permitieron establecer inferencias respecto al uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes en formación de primer año de la facultad de profesores generales integrales de secundaria básicos y la promoción que de ellas hacen los profesores.

Para realizar el procesamiento de la información se utilizó la prueba de “t de student”, determinando significación de diferencia entre medias independientes, mediante el paquete estadístico NCSS, en su versión de 1987.

La muestra fue seleccionada intencionalmente al existir referentes de la existencia del problema. Se determinó realizar la investigación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive” en el municipio de Pinar del Río, escogiéndose los profesores en formación inicial (primer año) de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, lugar donde se desempeña como profesora la autora de esta investigación.

Significación práctica: La alternativa metodológica contribuye a la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje lo cual favorece el aprendizaje estratégico desde una posición práctica y reflexiva.

Resulta de **actualidad** porque responde a las exigencias de los cambios producidos en el contexto universitario, los que demandan de estudiantes que

utilicen eficientemente estrategias de aprendizaje y en particular la toma de notas, en correspondencia al modelo del profesional que se aspira, para lo cual el profesor desde su labor debe implicarse de manera propositiva y no sin tomar conciencia de ello.

Su **novedad** radica en que la alternativa metodológica proporciona al profesor de primer año de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, recursos teórico metodológicos como respuesta a la poca promoción por parte de estos de la toma de notas como estrategia de aprendizaje y al uso ineficiente por parte de los estudiantes, diagnosticados en el proyecto “Estrategias de aprendizajes y variables afines al aprendizaje escolar”.

La tesis está estructurada en dos capítulos. En el primer capítulo se hace una retrospectiva histórica de la formación de profesores de secundaria básica en Cuba, se precisa la necesidad del paradigma “aprender a aprender” en la formación inicial de los profesores generales integrales de secundaria básica de las U.C.P. en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y las características psicológicas de la edad juvenil. Se muestran referentes sobre las estrategias de aprendizaje y se particulariza en la toma de notas. Finalmente, se exponen los fundamentos generales del presente estudio. El segundo capítulo aborda el diagnóstico del estado actual del uso y promoción de las estrategias de aprendizaje, haciendo énfasis en la preparación de los profesores para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje lo que evidencia la necesidad de transformación. En consecuencia se presenta el diseño de una alternativa metodológica que proporciona a los profesores los recursos teóricos metodológicos para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, y los criterios emitidos por los expertos que apuntan la validez de misma.

Se considera que la introducción en la práctica de esta alternativa, favorece la concreción de un conocimiento que responde a cómo los profesores pueden promover la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

CAPÍTULO I LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE SECUNDARIA BÁSICA Y LA PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En este capítulo se hace una retrospectiva histórica de la formación de profesores de secundaria básica en Cuba, se precisa la necesidad del paradigma “aprender a aprender” en la formación inicial de los profesores generales integrales de secundaria básica de las U.C.P. en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y las características psicológicas de la edad juvenil. Se muestran referentes sobre las estrategias de aprendizaje y se particulariza en la toma de notas. Finalmente, se exponen los fundamentos generales del presente estudio.

1.1 Retrospectiva histórica de la formación de profesores de secundaria básica en Cuba

La formación de profesores en Cuba comienza en 1857, dirigida por los Escolapios, al crearse la primera Escuela Normal de Maestros, aunque la primera referencia sobre la fundación de Escuelas Normales, desde la vertiente oficial, se remonta a 1852.

Las concepciones educativas que se enseñaban en las Escuelas Normales para Maestros y en las Escuelas de Pedagogía de las Universidades eran las predominantes en los Estados Unidos, especialmente el pragmatismo de William James y el instrumentalismo de John Dewey, tampoco se libraron de ese influjo los centros medios, muchos de cuyos profesores recibieron becas de estudio y fueron permeados por la ideología extranjera.

Es precisamente en los primeros años de la Revolución, que la carencia de profesores, motivada por el impetuoso crecimiento de los servicios educativos, fue una de las principales dificultades que hubo que solucionar al promulgarse el derecho de todo el pueblo a la educación, prioritariamente del residente en zonas rurales.

La formación pedagógica de profesores para la educación media no existía, por lo que en 1964 se crean los Institutos Pedagógicos, en las tres únicas universidades

existentes en el país en ese momento: La Habana, Las Villas y Oriente. En una de las variantes se formaban profesores para dar clases de dos asignaturas en la secundaria básica, en la segunda, profesores de una sola asignatura para la educación media superior, y en la tercera, profesores preparados en Pedagogía y Psicología para instituciones de perfil educacional.

En los años 70 se produjo un abrupto incremento de las matrículas en las escuelas de nivel medio y como respuesta a la necesidad de fuerza profesoral surgió, en 1972, el Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunce Domenech”, integrado por jóvenes, que al culminar su 10mo grado, se incorporaban a una carrera de perfil pedagógico. Estos jóvenes adquirirían en cuatro años una formación básica, al mismo tiempo que se desempeñaban como profesores de una asignatura en las escuelas. Después se ampliaron dos años más sus estudios, hasta adquirir el título de Licenciados en Educación, idóneo para trabajar en centros de educación media y media superior.

Aunque en estos años las concepciones acerca del currículo eran estrechas en varios sentidos y generalmente prevalecía la creencia de considerarlo como plan de enseñanza, se puede decir que las ideas que se tuvieron en cuenta al proyectar la formación de los estudiantes del Destacamento Pedagógico fueron novedosas y estuvieron en correspondencia con las condiciones y exigencias sociales del momento.

Es en 1976 que se crea el Ministerio de Educación Superior (MES) y las doce instituciones creadas en esta etapa para la formación de profesores pasan a ser centros independientes de nivel universitario. Estos centros se denominaron Institutos Superiores Pedagógicos.

En este proceso ininterrumpido de perfeccionamiento, se han producido diferentes transformaciones en los planes de estudio y la estructura de carreras pedagógicas en respuesta a nuevas necesidades y fases del desarrollo educacional del país. Desde 1975 a 1985 se inician los trabajos de diagnóstico y pronóstico para perfeccionar el Sistema Nacional de Educación, y por consiguiente, de los planes de estudio y programas vigentes; es así que aparece un nuevo plan de estudios aprobado por la resolución ministerial 658-1976, y surge la Licenciatura en Educación en las diferentes especialidades que se cursan en la educación media,

se ingresa a ella con el duodécimo grado aprobado. El nuevo plan de estudios convencionalmente se denominó “Plan A”.

Las dificultades y limitaciones que evidenció el “Plan A” con su puesta en marcha determinaron que en el perfeccionamiento continuo se procedieran a realizar los estudios y propuestas que dieron paso al llamado “Plan B” (1988-1992).

Dicho perfeccionamiento tuvo como sustento principal la reorganización de los planes vigentes, haciendo más racional su estructura, mejorando el régimen de precedencia de disciplinas y asignaturas, convirtiéndolo en más funcional y en consecuencia, mejorando estructuralmente los programas, entre otros aspectos.

Investigaciones realizadas y los criterios emitidos por cientos de egresados que fueron entrevistados, determinaron que las comisiones de carreras comenzaran a trabajar en la proyección del Plan de estudio C (1992-1999) donde se planteaba la necesidad de que las prácticas fueran continuas desde el primer año hasta el último, cada uno de ellos requería un nivel de aplicación determinado, así como disciplinas integradoras.

Su instrumentación tenía bien delimitada sus intenciones: formación de profesionales de perfil amplio y lograr la integración de los componentes organizacionales del proceso de una manera real y efectiva. Otra de las innovaciones introducidas en la formación de profesores está relacionada con el sistema de ingreso, el cual ha venido ajustándose en los últimos años a nuevas condiciones y necesidades, lo que ha determinado la diversificación de las fuentes de ingreso y nuevos mecanismos y procedimientos para acceder a las universidades pedagógicas.

Desde el curso 2001-2002 se iniciaron transformaciones sustanciales en la estructura y contenido de los currículos de la formación profesores, así como en la estructura de las carreras. Una de ellas la constituye la creación de la carrera para formar profesores generales integrales para secundaria básica (7º a 9º grados), una respuesta a los reconocidos problemas que hoy se presentan a nivel mundial, en este importante tramo de la educación básica obligatoria de lo cual Cuba no está exenta, y así lo corroboró el diagnóstico realizado por el ICCP en el curso 90/91, donde se identifica a este nivel de educación como el eslabón más débil del sistema educacional cubano.

La esencia de este nuevo profesional de la educación es garantizar la atención individual e integral de los adolescentes a partir de contar con un profesor que atienda como máximo a 15 estudiantes y transite con ellos a lo largo de los tres grados de este nivel, valiéndose de los recursos tecnológicos con que hoy cuentan todos los centros docentes del país, tales como televisores, videos y computadoras, lo que les permite contar con materiales didácticos audiovisuales de alta calidad, softwares educativos curriculares y extracurriculares y otros elementos de apoyo para el desarrollo de las asignaturas.

La implementación de las transformaciones esenciales en la secundaria básica llevan ya siete años de puesta en práctica, no obstante, los niveles de aprendizaje de los estudiantes no son aún los deseados, careciendo estos de un carácter integrador; entre otras muchas razones por la persistencia de grietas en el proceso de formación inicial del profesor general integral. La insuficiente formación interdisciplinaria reflejada en su modo de actuación profesional, para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador, se evidencia en su limitado accionar en la solución integral de los problemas que enfrenta en su desempeño y que a juicio de la autora pudiera ser transformado desde las potencialidades del desarrollo metacognitivo en los mismos.

Al calor de la formación emergente de profesores se produce una nueva dinámica. En una etapa inicial y breve se concentra una primera formación más específicamente académica que habilita a los estudiantes para incorporarse como profesores responsables en la escuela y después de concluir los cursos emergentes se insertan en las mismas con la tutoría directa de aquellos profesores de mayor experiencia y desarrollo profesional. Esto motivó cambios de planes de estudio para enfrentar las nuevas transformaciones en los centros formadores de profesores a partir del curso 2002 – 2003.

En este sentido, se reconoce en el nuevo modelo de formación de profesores de secundaria básica como objetivos **formativos generales**:

- Demostrar una sólida preparación ideopolítica que tenga como base el dominio de la Historia de Cuba, del ideario y la obra martianos y de los

fundamentos del marxismo-leninismo que se sintetizan en la ideología de la Revolución Cubana.

- Demostrar con su actitud y ejemplo personal cotidianos, un sistema de valores donde se destaquen el amor y defensa de la patria, la solidaridad, el antimperialismo y la incondicionalidad con la Revolución y la educación cubanas, la responsabilidad en la labor educativa, la honestidad, justeza y dignidad, que expresen el orgullo por la profesión, utilizando las potencialidades individuales y grupales, con un enfoque ético de su labor.
- Dominar los objetivos y el contenido de los programas de las asignaturas que trabajará en la escuela secundaria básica como Profesor General Integral para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje, utilizando diversas fuentes de información.
- Dominar la lengua materna como soporte básico de la comunicación, que se manifieste en la comprensión de lo que lee o escucha, en hablar correctamente y en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción y le permita servir de modelo lingüístico en su quehacer profesional.
- Dominar las **estrategias de aprendizaje** que le posibilite enseñar a aprender y realizar el control y seguimiento al proceso de aprendizaje de sus estudiantes en todas las asignaturas de la secundaria básica, entre otros.

Indiscutiblemente este modelo prevé no solo la necesidad de una formación integral que lo identifique como revolucionario y le permita la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la secundaria básica, sino también que reconoce explícitamente la necesidad de dominar las estrategias de aprendizaje para enseñar a aprender.

En este sentido se concibe que al **concluir el primer año intensivo los estudiantes deben:**

1. Dominar los fundamentos de la Psicología, la Pedagogía y la Sociología, de modo que los prepare para planificar y organizar las actividades

escolares con enfoque humanista, interdisciplinario y desarrollador en el ámbito individual, grupal y con la familia.

2. Dominar los objetivos y el contenido de los programas de las asignaturas que trabajará en la escuela secundaria básica como Profesor General Integral para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Este modelo del profesional propicia la formación integral de los estudiantes desde el punto de vista instructivo y educativo. Según la autora estos objetivos representan la meta a alcanzar por ellos, por su doble condición de estudiantes y futuros profesores capaces no solo de aprender contenido, sino de aprender a aprender para que puedan incidir igualmente en sus estudiantes, promoviendo estrategias de aprendizaje que en definitiva son el núcleo conceptual del paradigma “aprender a aprender.

1.2 Características psicológicas de la edad juvenil

Los cambios que traen consigo el ingreso a la universidad quedan definidos por el evidente salto cualitativo existente desde las enseñanzas secundario-preuniversitario a la universitaria. Esto ocurre en la edad juvenil, cuyas características, que se mencionan a continuación, les permiten enfrentar los nuevos retos de esta etapa.

La edad juvenil comprende desde 15 ó 16 años hasta los 22 ó 23 años aproximadamente. Su culminación está vinculada a la inserción del joven a la vida adulta y a la actividad laboral. Con la llegada a esta edad culmina en lo fundamental, el desarrollo de la personalidad, aunque esta continua su proceso de cambios y transformaciones.

Aparece la necesidad de determinar su lugar en la vida, estrechamente vinculada a la preocupación por el futuro, que se convierte en la tendencia principal de esta etapa (Bozhovich, 1976).

Es importante destacar la influencia que ejerce la actividad de formación profesional en el desarrollo de la concepción del mundo por parte del estudiante, dada la necesidad que él posee de conocer lo que le rodea,

comprenderse a sí mismo y lograr un mayor desarrollo del contenido de su personalidad.

En el aspecto cognitivo los procesos que lo componen adquieren un matiz emocional motivado por la necesidad de adquirir conocimientos que sirvan de base a su formación profesional.

La percepción y la memoria se dirigen hacia aquellos aspectos relacionados con su preparación para el futuro. El pensamiento se perfecciona y se convierte en un pensamiento crítico valorativo, todo trata de comprenderse desde el punto de vista personal y lo que se aprende pasa a formar parte de sus conocimientos y criterios. La elaboración personal de lo que se asimila es un aspecto importante en su actividad intelectual y lo demuestra defendiendo apasionadamente sus ideas. No obstante, las investigaciones realizadas en Cuba por L. Pérez y otros (1997) reflejan dificultades en los procesos intelectuales tales como una memoria con tendencia a ser mecánica y el pensamiento empírico.

En lo afectivo, los sentimientos se hacen más estables, profundos y variados, predominando los sentimientos patrióticos, internacionalistas. La amistad y el amor se hacen más estables, lo que sirve de base al establecimiento de relaciones más duraderas que pueden culminar en matrimonio.

El desarrollo cognitivo y afectivo, así como de las unidades psicológicas primarias, vinculado a la actividad de formación profesional y formas de comunicación más adultas, crean las condiciones para que el estudiante desarrolle otras formaciones psicológicas como la autovaloración, los ideales y los intereses. La autovaloración se hace cada vez más estable, adecuada y generalizada y los ideales más generalizados.

Las normas y valores, aunque influidas por el grupo y los adultos, adquieren una relativa independencia de los mismos, ya que no son aceptadas automáticamente, sino que son examinadas de forma crítica bajo el sello de su elaboración personal y de la concepción del mundo que está formando.

En el caso de los intereses es evidente la influencia que ejerce la actividad de formación profesional en su desarrollo y pueden alcanzar diferentes niveles en dependencia de muchos factores, tales como la orientación profesional, la

reflexión profunda de las propias capacidades y motivaciones para realizar una selección que verdaderamente constituya un acto de autodeterminación. En esta etapa las actitudes y los rasgos del carácter culminan su proceso de formación y se estabilizan.

Por el grado de desarrollo psicológico alcanzado y la consolidación de la concepción del mundo como formación psicológica, los estudiantes de este nivel pueden participar de forma más activa y consciente en el proceso de educación, lo que incluye la realización de las funciones de autovaloración, autoaprendizaje y autoeducación, propiciando que trate de conocerse bien a sí mismo, sus procesos de aprendizaje, sus debilidades y fortalezas y se proyecte en función de sus posibilidades y las demandas sociales (metacognición), pudiendo asumir, entonces, progresivamente, la responsabilidad que le corresponde como uno de los protagonistas en el proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador.

1.3 Proceso de enseñanza desarrollador como fundamento en la formación inicial de los Profesores Generales Integrales

La educación constituye un proceso social complejo e histórico concreto en el que tiene lugar la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano. En este contexto, el aprendizaje representa el mecanismo a través del cual el estudiante se apropia de los contenidos y las formas de la cultura que son transmitidas en la interacción con otras personas.

A decir de López, B. (2005) el aprendizaje ha sido definido de muchas maneras y estas varían según el enfoque o la teoría de donde provenga la definición. Para las teorías del condicionamiento, el aprendizaje es una asociación entre dos eventos o el resultado de una asociación entre un estímulo y una respuesta, que sigue las reglas del condicionamiento, mientras que para las teorías cognitivas, es un proceso mental por el cual se adquieren o reestructuran los conocimientos; es el resultado de un proceso de reorganizaciones que hacemos sobre nuestro conocimiento con el fin de alcanzar la comprensión de un fenómeno.

Por otra parte, las teorías contextuales - culturales consideran que el aprendizaje es un proceso de transformación interna, mediado por el contexto sociocultural. Es el proceso de adquirir o asimilar la cultura a través de la actividad y de la influencia del entorno natural y sociocultural del individuo.

Según el enfoque pedagógico seguido en esta investigación, el aprendizaje es considerado como un proceso de modificación relativamente permanente del modo de actuación del estudiante, que modela y remodela su experiencia en función de su adaptación a los contextos en los que se concreta el ambiente con el que se relaciona, ya sea en la escuela o en la comunidad; modificación que es producida como resultado de su actividad y su comunicación, y que no se puede atribuir solamente al proceso de crecimiento y maduración del individuo. En este sentido se defiende la idea de que el aprendizaje debe ser desarrollador, considerando que la enseñanza es promotora de dicho desarrollo.

Aprendizaje desarrollador y otros enfoques afines

La concepción de aprendizaje desarrollador que se asume es la derivada de la puesta en práctica de los postulados del enfoque histórico-cultural en la escuela cubana, y que al decir de Rico,(2009) constituye el fundamento teórico metodológico de su modelo actual, criterio que comparte esta autora y que desde esta perspectiva no está exenta la universidad pedagógica cubana, concretándose en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se le ha denominado desarrollador por autores de nuestro país, en los que se destacan: Bermúdez, Castellanos, Rico, Zilbestein, Silvestre, entre otros.

La denominación más general de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador sustenta que el aprendizaje es siempre un proceso que transcurre en sucesivas actividades, donde se produce el tránsito de lo externo a lo interno en interacción con los otros en condiciones concretas. Por lo tanto, si las estrategias de aprendizaje constituyen un componente de este, ellas también se aprenden y se desarrollan en correspondencia con estas premisas. Se trata de orientar cada vez más el análisis hacia cómo se produce el aprendizaje a través de la interacción entre los contenidos a aprender y los procesos psicológicos a través de los cuales el sujeto procesa la información.

A tono con lo expresado, se presentan algunas definiciones de proceso de **enseñanza aprendizaje - desarrollador**:

Al referirse a este proceso Zilberstein y Portela (2002) apuntan que “Es aquel que constituye la vía mediatizadora (la ayuda del otro, de los compañeros de clase, del profesor, de la familia, así como de otros miembros de la comunidad) para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos y normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de la enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes y que propicia el desarrollo del pensamiento, el “salto en espiral” desde un desarrollo alcanzado hasta uno potencial. (p.25).

Por otra parte, Castellanos (1999) y Reinoso (2002) sostienen que semejante proceso será aquel que “(...) posibilita en el sujeto la apropiación activa y creadora de la cultura y desarrolla el autoperfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización”. (p.12)(p.178).

Rodríguez (2002) valorando los términos explícitos en la definición anterior, con los que concuerda en esencia, sintetiza la misma cuando declara que es “(...) aquel proceso artificialmente organizado que permite al sujeto la apropiación de la cultura a su alcance y tiende a su autoperfeccionamiento con fines de autonomía y autodeterminación que puedan perpetuar el proceso bajo su propia dirección.” (p. 4).

Se asume que al referirse al aprendizaje desarrollador, estos autores concuerdan en que propician la apropiación activa del sujeto que aprende, desarrollando el pensamiento en virtud a su autoperfeccionamiento con fines de autonomía y autodeterminación, desde la creación de condiciones conscientemente organizadas por la enseñanza, la cual constituye una vía mediatizadora en dicho proceso.

La autora de esta tesis concuerda con los anteriores definiciones, teniendo en cuenta que explicitan detalladamente aspectos que permiten operacionalizar en la práctica el aprendizaje desarrollador, estos están referidos a ¿qué es el aprendizaje?, ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, ¿en qué condiciones

se aprende?, ¿qué medir en el aprendizaje? y ¿cómo medirlo?, elementos necesarios a tener en cuenta para la promoción de la toma de nota como estrategia de aprendizaje.

Los aprendizajes desarrolladores generan, a partir de las propias contradicciones en que se fundamenta su existencia, la necesidad inagotable de aprender, de crecer y los recursos psicológicos (cognitivos, afectivos, motivacional-volitivos) necesarios para lograrlo. Es por ello que se ha planteado (Castellanos et al., 2001) que las principales dimensiones de un aprendizaje desarrollador son la tendencia a la **activación** y **autorregulación** de los procesos implicados en el aprender y la posibilidad de establecer una relación profunda, personal y significativa con los contenidos que se aprenden a partir de una intensa motivación por aprender que crece y se enriquece de manera continua.

En resumen, un aprendizaje desarrollador debe potenciar en los estudiantes la apropiación activa y creadora de la cultura. Representa aquella manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje, que garantiza el tránsito del control del proceso por parte del profesor al control por parte los estudiantes y, por ende, conduce al desarrollo de actitudes, motivaciones y herramientas necesarias para el dominio de aquello que llamamos “aprender a aprender” y “aprender a crecer” de manera permanente.

A continuación aparecen algunas consideraciones sobre el paradigma “aprender a aprender” pues la autora de esta tesis lo asume como una necesidad en la formación inicial de los profesores generales integrales.

1.4 Aprender a aprender: una necesidad en la formación inicial de los P.G.I. de las U.C.P.

Tal y como se apuntó con anterioridad, los cambios que tienen lugar en el modelo de formación del profesional de la educación y en particular de los profesores de secundaria básica, demandan de la necesidad explícita de enseñar estrategias de aprendizaje, téngase en cuenta, además, que en la actualidad, la obsolescencia de los conocimientos es cada vez más rápida, esto

obliga a que las personas emprendan procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de la vida.

La escuela cubana necesita enseñar a pensar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo cual constituye una problemática universal y la idea central del paradigma “aprender a aprender”. Sin dudas, esta idea ha sido preocupación permanente del pensamiento pedagógico más progresista cubano desde los inicios del siglo XIX y que en nuestros días se ha redimensionado, dadas las características antes expuestas, concretado en este caso en la formación del PGI de secundaria básica.

Esto exige de una actuación transformadora y renovadora, pues a decir de Rodríguez, (2003 p.1): “no se aprenden asignaturas o sistemas de conocimientos, se aprenden dispositivos...”, y de abogar por este paradigma, visto por muchos como la única forma de dar salida a los problemas antes planteados y más adelante cita: “más que un paradigma pedagógico, puede ser visto como una solución desesperada, aunque plenamente acertada sobre el pragmatismo saludable de un sentido común”.

Este autor mantiene la idea de que es un paradigma pedagógico, por consiguiente, integrando los elementos teóricos que lo sustentan, urge en el contexto de la formación inicial del PGI de secundaria básica hacer solubles las limitaciones en el orden del aprendizaje desde la práctica pedagógica en un proceso desarrollador que defienda el aprender a aprender.

Por otra parte, para Díaz F. y Gerardo Hernández, (1999) “aprender a aprender” implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones, por lo que las estrategias de aprendizaje son consideradas el núcleo operativo del paradigma de “aprender a aprender”.

Los autores antes mencionados asumen el proceso autorregulado y de forma consciente a través del uso de estrategias flexibles, de ahí la necesidad de dotar a los futuros PGI de secundaria básica desde su formación con recursos que propicien el uso y la posterior promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje desde y para el aprender a aprender.

En análisis hecho por Cala. T, Y (2006), con el cual concuerda la autora, se evidencia que el elemento distintivo de este paradigma lo constituye, sin dudas, la *metacognición* que se define como grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje, lo que implicaría y garantizaría el carácter consciente de la actividad y por tanto, una mayor eficiencia del aprendizaje. Se trata de enseñar no solo conocimientos sino también cómo operar con ellos. Para lograr transitar en ese proceso de formación continua los estudiantes requieren de un entrenamiento en el uso de las estrategias de aprendizaje.

Además, para ella, el paradigma “aprender a aprender” es el más ajustado a los objetivos que persigue la secundaria básica actual y en consecuencia en el modelo de formación de profesores para esta educación no existen documentos normativos y/o indicaciones metodológicas más detalladas para proceder en correspondencia. Sin embargo, el paradigma está en la misma médula de una concepción desarrolladora que contenga tanto la enseñanza como el aprendizaje.

En resumen, se exige de un profesor general integral de secundaria básica que desde su formación inicial se entrene, y sea capaz de multiplicar el paradigma a “aprender a aprender” como sujeto activo y transformador.

1.5 Referentes sobre las estrategias de aprendizaje

Breve acercamiento a la definición del término

Las características propias de las estrategias de aprendizaje propician el desarrollo y la intensificación de actividades destinadas a promover el dominio de las operaciones metacognitivas y de autorregulación del propio aprendizaje que resulta después de haber obtenido y sistematizado la información, utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se reconoce así que para desplegar estrategias de aprendizaje es necesario considerar las características de los sujetos que intervienen, de la forma que se desarrolla como expresión del problema a resolver y el contexto en el que se produce.

El estudio de estrategias de aprendizaje como fenómeno independiente, al decir de Rodríguez, (2003), tiene sus raíces más significativas en la década del

50 y 60 con Castañeda, (1961); Ausbel, (1983); Novak & Gowin, (1984), en las investigaciones de las llamadas habilidades y hábitos de estudio y en Felder & Silverman, 1988; Glover, 1990, con los estudios de Procesamiento de la información, a partir del desarrollo de la Psicología cognitiva.

Desde la década del 70 comienzan a realizarse estudios más sistemáticos elaborándose y validándose inventarios de estrategias y tácticas, así como relaciones entre ellas Alonso y Tapia, (1992); Monereo, (1990) pudiéndose apreciar a partir de este momento que la Pedagogía comienza a asumir la temática.

Es a finales de los 70 e inicios de los 80 que se introduce un nuevo concepto “estilos de aprendizaje” por Schmeck, (1988), individualizando el fenómeno y revistiendo a la temática una mayor importancia para investigadores y educadores hasta la actualidad entre los que se destacan Fly & Idol, (1990); Monereo, (1993); Pozo,(1990), y Mitjanz,(1995).

Especialmente en Cuba, los estudios realizados han sido más tardíos y escasos, en los que sobresalen los realizados por Turner, L. y Justo Chávez, (1985), en la enseñanza primaria; Labarrere, (1996), en preuniversitario y los de González, O. (1987) y Urquijo, (1988), en la enseñanza universitaria, así como los de Canfux, (2000), en la formación postgraduada a distancia.

Particularmente en la provincia de Pinar del Río se aprecia en los últimos años un especial interés en el tema, abarcando el estudio de las estrategias generales en todos los niveles de enseñanza en las que se ubican las realizadas por Rodríguez, (1991), (1999), (2001); Salazar, (1999); Blagoeva, (1999); Hernández, C.(1999), además de las de Bravo, (2003); Antela, (2004); Bonilla, (2004) y Martell, (2004), así como las estrategias de aprendizaje dirigidas a la adquisición de la lengua inglesa por Rodríguez & Hernández,(1995) y (1996); Hernández, (2001) y Pulido, (2004).

Unos de los aportes más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje lo constituye, sin dudas, la amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. Algunas de ellas son las siguientes:

- Técnicas, enfoques o acciones deliberadas que los estudiantes comprenden para facilitar el aprendizaje y recordar información lingüística y de contenido (Chamot, 1987, citado por Hernández, F.L. & Rodríguez, L., 1996, p.6).
- Pasos conscientes o conductas usadas por los estudiantes para promover la adquisición, almacenamiento, retención, recuperación y uso de la nueva información (Rigney, 1978; Oxford, 1990, citados por Hernández, F. L. & Rodríguez, L., 1996, p. 6).
- Toda y cualquier actividad o actividades que terminen en algún producto de aprendizaje delimitado y objetivable. (Pramiling, 1990, citado por Bernad, 1993, p. 17).
- Proceso de toma de decisiones conscientes e intencionales, en los cuales el estudiante elige, recupera de una manera coordinada, los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, 1999, p. 37).
- En términos de información (como contenidos fundamentales a ser procesados durante el aprendizaje) las estrategias serían aquellas actividades con su estructura de acciones y operaciones que utiliza el individuo para seleccionar, construir o reconstruir, apropiar, almacenar, extraer y usar la información necesitada para garantizar su aprendizaje (Hernández, F. L., 1998, p. 8).
- Conjunto organizado y consciente de lo que el aprendiz hace para realizar tareas concretas de aprendizaje (Bernad, 1993, p. 20).
- Las estrategias de aprendizaje son acciones que parten de la iniciativa del estudiantes, que aparecen concatenadas en una secuencia y que generalmente son deliberadas, planificadas por el propio sujeto que aprende y cuya finalidad es el logro de una tarea propuesta (Justicia y Cano, 1994, citados por Esteban, Cerezo, Ruiz, 1995, p.5).
- Una estrategia de aprendizaje es una secuencia de procedimientos para realizar el aprendizaje, y los procedimientos específicos dentro de esta

secuencia son denominados tácticas de aprendizaje (Shmeck, 1988, p.5).

- Proceso de toma de decisiones conscientes e intencionales para conseguir un objetivo en un escenario socio-educativo determinado. (Castelló, 1997, tomado de IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación, Camagüey, 1999).
- Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las estudiantes pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Castellanos (2002) en Castellanos y otros (2002, p. 87).
- Sistemas de regulación y autorregulación que el sujeto construye (explícita o implícitamente) y que utiliza para la activación, orientación, ejecución y control de su propio aprendizaje. (Zilberstein y Oramas, 1999, p. 43).
- Las estrategias de aprendizaje son ciertos modos adquiridos de uso de la actividad cognoscitiva individual, que el sujeto utiliza deliberadamente, con intención de planificar de un modo consciente o parcialmente consciente, la forma de solucionar problemas que implican la obtención de aprendizaje. (Rodríguez 2003, p.14).
- Son sistemas de acciones y procesos que el individuo utiliza de manera intencional para la obtención de una meta de aprendizaje en un momento histórico concreto, en relación con otros (Salazar y Cala, 2004, p.4).

En todas estas definiciones pueden apreciarse diferentes posiciones teórico-conceptuales, pero a su vez, y a pesar de su diversidad, encontramos atributos que aparecen como características de las estrategias de aprendizaje, según estudio realizado por la autora que le permite compartir el criterio de Cala, (2006):

1. Son desplegadas durante una actividad concreta del aprendizaje, para alcanzar un objetivo o meta claramente identificable.

2. Son predominantemente conscientes, al menos en su selección, planificación y evaluación, dependiendo del objetivo o meta perseguido, la complejidad de la tarea, las condiciones concretas para su realización, las características individuales del aprendiz, la experiencia anterior de aprendizaje.
3. Otro aspecto que las caracteriza es la interconexión y articulación de las fases y procesos implicados en ella.

Tales características enrumban el proceder lógico hacia una alternativa metodológica que proporcione a los profesores los recursos teórico-metodológicos para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

Consideraciones teóricas para el estudio de estrategias de aprendizaje

Tomando en consideración los elementos apuntados con anterioridad sobre estrategias de aprendizaje, se está en condiciones de esclarecer, desde una posición materialista dialéctica, asumiendo que para su estudio es necesario partir del enfoque histórico –cultural de Vigotski, (1966), (1987), (1989) y sus seguidores. Aunque desde el punto de vista epistemológico no es posible concebir el problema de las estrategias de aprendizaje al surgir dicho enfoque, ellas, no han sido objeto de estudio en sí mismas, pero los estudios realizados por estos autores, permiten profundizar en el tema, apoyado en el andamiaje de esta escuela, en tanto sienta importantes bases para una mejor comprensión de las estrategias de aprendizaje, por lo que es menester destacar las particularidades de dicho enfoque, relacionados con la problemática objeto de estudio.

Se reconoce que uno de los factores esenciales para el uso de estrategias de aprendizaje es precisamente el contexto en que tiene lugar y que se correlaciona con la flexibilidad como otro de sus atributos, considerando que las estrategias de aprendizaje son además mediadoras del proceso de aprendizaje, distíngase aquí la categoría “situación social del desarrollo” (S.S.D.), la cual , puede definirse, tomando en consideración los propios criterios de Vigotski (1987), como aquella relación peculiar única, irrepetible

entre el sujeto y su medio, que va a determinar las líneas de desarrollo, la forma y trayectorias que le permiten al sujeto adquirir nuevas propiedades de la personalidad, considerando la realidad social como la primera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual.

En las consideraciones teóricas expresadas por Monereo (1994), (1999), sobre “estrategias de aprendizaje en la actividad de estudio” acerca de la clasificación de estrategias en particulares y generales, considera el estudio de las segundas como los procedimientos más generales que subyacen a cualquier actividad específica de aprendizaje, llamadas por él estrategias para aprender a aprender.

La autora asume la definición de estrategias de aprendizaje dada por la Dra Cala (2006): **“Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que el estudiante utiliza de modo consciente o parcialmente consciente para solucionar problemas que implican obtención de aprendizaje, en un contexto determinado en relación con los otros”**. (p.46).

Múltiples son las estrategias que el estudiante debe utilizar para cumplir los objetivos mencionados en el modelo del profesional: la lectura comprensiva, elaboración de resúmenes y esquemas, búsqueda de información y la toma de notas, entre otras.

Las estrategias de aprendizaje como factores que determinan la activación y regulación del aprendizaje

La promoción de estrategias de aprendizaje contribuye al mejoramiento de este y están dirigidas a potenciar las dimensiones del aprendizaje desarrollador y contribuir a la superación de las dificultades más relevantes detectadas de manera empírica. Esto requiere un importante esfuerzo de profesores para buscar alternativas para promover la activación y regulación del aprendizaje. En este sentido se deben crear ambientes de aprendizajes productivos, creativos, metacognitivos y cooperativos en los que los estudiantes tengan la oportunidad y necesidad de participar activamente en la construcción de los conocimientos, de reflexionar acerca de los procesos que llevan al dominio de los mismo, de conocerse a sí, a sus compañeros como estudiantes y de asumir progresivamente la dirección y el control de su propio aprendizaje.

Por ello la metacognición constituye un componente de la dimensión activación-regulación y se define como el complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizajes y que garantizarán su expresión como actividad consciente y regulada en mayor o en menor medida, de acuerdo a su grado de desarrollo. (Castellano, D 2005 et all)

Además, para esta autora la metacognición comprende dos subdimensiones, los que constituyen fundamentos teóricos del presente estudio:

- La reflexión metacognitiva: Incluye el desarrollo de la capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos y desarrollar metaconocimientos o conocimientos acerca de los mismos. Esta subdimensión comprende como objeto tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitiva de la propia persona, sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento, así como la reflexión sobre cómo las interacciones entre ellas determinan el resultado de las actividades.
- Regulación metacognitiva: implica el desarrollo de las habilidades y estrategias para regular el proceso de aprendizaje y de solución de tareas.

En resumen, la dimensión activación– regulación del aprendizaje desarrollador apunta como objetivo hacia la educación de estudiantes que, más que consumir y acumular información, puedan buscarla y producirla, problematizarla, transformarla y utilizarla de manera consciente y creadora para tomar decisiones, resolver nuevos problemas y situaciones y erigirla como base para los nuevos y constantes aprendizajes.

Todo lo anterior permite esclarecer desde la teoría, cuestiones elementales antes de pasar a profundizar en la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

1.6 La toma de notas como estrategia de aprendizaje

La **toma de notas** es precisamente la estrategia que constituye centro en el presente trabajo, considerando las exigencias de la clase actual y las características del diagnóstico de nuestros estudiantes.

Los estudios sobre la toma de notas se vienen realizando desde 1972 aproximadamente. Di Vesta y Gray (1972) señalan que tiene dos funciones: una de almacenamiento y otra de codificación. En su función de almacenamiento, la toma de notas facilita el recuerdo y la evocación. En su función de codificación, esta estrategia es muy potente: obliga al estudiante a prestar más atención, a reflexionar sobre la información para producir las notas y organizarlas de alguna manera. Tales actividades para codificar la información y registrarla en una versión distinta a la presentada originalmente, requieren un proceso más ágil y elaborado de la información que recibe y adiestrarse a captar lo esencial. Las notas deben ser: eficaces, breves y sustanciosas. Al hacerlo el estudiante se mantiene despierto y sigue el proceso del pensamiento que expone el profesor.

Si el estudiante no comprende el contenido de estudio, la toma de notas perderá efectividad, pues se convierte en un cúmulo de palabras que no tienen sentido. Si ellos son capaces de comprender el contenido que es motivo de la clase, recepcionar ideas, organizar mentalmente el material, parafrasear, entonces la toma de notas será efectiva. Esto se incrementa cuando el estudiante repasa las notas, trabaja con ellas y las completa.

Es preciso apuntar que la actividad de tomar notas es uno de los procedimientos de aprendizaje más frecuentes entre los estudiantes. A menudo se utiliza de manera poco estratégica y se convierte en una herramienta de repetición más que en una ayuda para establecer relaciones entre diferentes informaciones, fijar directrices de estudio o conectar con conocimientos previos, perdiendo sus potencialidades, es por ello que la abordaremos como una estrategia de aprendizaje, lo que implica reconocer, de acuerdo a los atributos antes mencionados, que son procedimientos **conscientes** que el estudiante utiliza para obtener una meta de aprendizaje. Ella en sí misma constituye objeto de aprendizaje.

El conocimiento declarativo sobre un tema o el conocimiento procedimental sobre diferentes maneras de anotar o de recordar la información, parecen

insuficientes para tomar notas de una forma apropiada. En otras palabras, un uso competente de la toma de notas como estrategia de aprendizaje requiere que se tenga un mínimo de conocimiento de las condiciones en las cuales este uso es el indicado, conocer cuándo y por qué usarlo. De acuerdo con Paris et al. (1983), Lorch et al. (1993) a este tipo de conocimiento se le ha llamado condicional o conocimiento estratégico.

En este sentido, distinguimos entre el uso de la toma de notas y su uso estratégico. Utilizar estrategias para tomar notas tiene que ver con seleccionar intencionalmente qué información es necesaria, anotar y decidir la mejor manera de hacerlo, basándose en los propios objetivos de aprendizaje. Es necesario destacar que esta conceptualización implica que no se puede estudiar una actuación estratégica desvinculada de la situación de enseñanza-aprendizaje que le confiere el sentido. En otras palabras, no se puede definir una actuación como estratégica sin tener en cuenta el conjunto de condiciones que definen una situación en la que se toman decisiones para optimizar el aprendizaje (Monereo y otros, 1994).

Según estos autores la toma de notas como estrategias de aprendizaje conforma un conjunto de actividades cognitivas, que originan desde anotaciones literales hasta registros más o menos personalizados en los que la elección y organización de la información relevante son elementos claves para establecer diferencias cualitativas.

Las diferentes concreciones de estas actividades cognitivas, es decir, las diferentes maneras de tomar notas se relacionan con resultados diversos en el aprendizaje y sobre todo con estrategias de aprendizaje que dejen tiempo a los estudiantes para pensar qué quieren anotar o introducir ciertos elementos en la exposición que inviten a la reflexión y la elaboración de las ideas, tiene que ver no solo con las características de los notas que se toman - más o menos personalizados sino también, en último término, con el tipo de aprendizaje que se promueve (Monereo, 1996).

El estudiante debe comprender la razón por la cual debe serle útil tomar notas de clases, de forma que tenga una disposición favorable ante esta y que aprenda a tomarla y obtener un buen provecho de ellas.

Tomar notas de clase no quiere decir escribirlo todo, escribir sin meditar, sin comprender, se trata de seleccionar lo necesario, en cuyo proceso el estudiante se va adiestrando. Lo más difícil es seleccionar y procesar lo esencial, la ayuda del profesor es fundamental.

El estudiante debe estar informado del contenido de la clase, saber de que se está hablando, pues debe ubicarse en el momento de la clase y durante el estudio. Seleccionar lo esencial y plasmarlo requiere aprender a hacer, es necesario indicar las ideas esenciales en cuadros, esquemas, preguntas para que el estudiante capte las ideas fundamentales y estas sean el contenido principal de sus notas.

Hay que acostumbrar al estudiante a preguntarse ¿qué es?, ¿por qué?, ¿cómo tuvo lugar?, es decir, inducirlo a encontrar nexos causales entre los objetos y fenómenos que estudia, llamar su atención acerca de lo esencial, utilizando frases determinadas (a través de los cambios de voz) y lograr la concentración de los estudiantes para favorecer la comprensión e indicar lo principal y la reiteración de las ideas fundamentales. Es necesaria, además, la adecuada comunicación entre el estudiante y el profesor en lenguaje claro y preciso.

En general, para el desarrollo de una clase exitosa y en particular a los efectos de tomar notas, resulta favorable que el estudiante no llegue con la mente ajena a lo que se va a tratar. Las notas de clase constituyen un material de carácter personal donde se reflejan las ideas, la apreciación de la persona que las realizó y es una forma externa que incrementa el cúmulo de la información en la atención del estudiante, facilita el repaso de los temas, ayuda a identificar los puntos e ideas más importantes de cada clase o material de estudio, obtiene datos que en algunas ocasiones no contienen los libros, conserva detalles importantes útiles para el estudio continuo.

Para Rojas Fernández, G (2001), es recomendable no tomar notas de clases por otros estudiantes, pues según su criterio es la estrategia de aprendizaje que permite representar de manera muy personal la interpretación de lo que se escucha, por lo que requiere de la dirección de la atención y añade que hay autores que recomiendan elaborar un formato para la organización de la

información. Cualquier formato ayuda a estructurar la misma, ya que si bien habrá exposiciones más o menos estructuradas, la representación que de ellas hagas les imprimirá una organización para facilitar el aprendizaje del estudiante, lo cual la autora de esta tesis comparte, no obstante, se aclara que en la alternativa propuesta se destaca la necesidad de socialización de las notas tomadas, por parte de los estudiantes en el ejercicio dinámico del aprendizaje.

Por otra parte destaca en torno a la toma de notas efectiva, que la misma es esencial para:

- 1) Lecturas que tienen un modo altamente condensado para pasar información.

- 2) Para leer, porque lo que no se escriba se puede recordar.

Así, dentro de los propósitos de tomar notas se encuentran: Proporciona un récord escrito para repasar, proporciona un definitivo y limitado objetivo para aprender, obliga al que escucha a poner atención, requiere organización que envuelve un esfuerzo activo en la parte que está escuchando, requiere condensar y poner frases, lo cual ayuda al entendimiento.

1.7 Fundamentos generales del presente estudio

La enseñanza es promotora del desarrollo y en ese sentido lo son las actividades que se conciben para la promoción de las estrategias de aprendizaje de manera general y en particular la toma de notas. Esta premisa presupone que sean consideradas objetivo y contenido de la enseñanza donde el estudiante, desde una posición activa en dicho proceso, resuelva los problemas del aprendizaje utilizando dichas estrategias como instrumento mediador en virtud de su autodeterminación, de modo que exista unidad entre lo afectivo y lo cognitivo.

El profesor constituye el principal mediador en el proceso, pues organiza las situaciones creadas para que el estudiante use conscientemente dichas estrategias. En ese sentido debe garantizar la intencionalidad de su uso reconociendo, como dice Leontiev (1981), que la acción se forma mediante un ajuste práctico, sin hacer conciencia de todas las operaciones, su traslado a la forma de las actualmente conscientes resulta casi imposible.

Las estrategias de aprendizaje al constituir objetivo y contenido de la enseñanza se aprenden, por lo que resulta importante para este estudio considerar la ley genética de lo externo a lo interno y por ello se reconoce la intencionalidad de poder acceder a las acciones mentales que tienen lugar en el desarrollo de las mismas reconociendo las ideas de Talízina (1987),(1998) que apuntan al contenido como los procedimientos de la actividad cognoscitivas y deben separarse y fijarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin lo que el profesor no puede formar la actividad cognoscitiva con orientación hacia el objetivo y en correspondencia, la necesidad de encontrar las acciones intelectuales no conocidas, pero alcanzables para el estudiante.

Se considera además, que para la promoción de las estrategias de aprendizaje el profesor debe tener en cuenta tres elementos fundamentales:

1. Características de los contextos.
2. Características individuales de los estudiantes.
3. Características de las tareas.

En la evaluación debe considerarse como forma fundamental la autovaloración del estudiante, de modo que actúe como elemento regulador y se tenga en consideración el tránsito de la dependencia a la independencia.

Finalmente es necesario definir la **promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje como** el sistema de acciones conscientes que desarrolla el profesor para inducir al estudiante en la utilización de procedimientos que le permitan seleccionar intencionalmente información esencial y organizarla de manera que contribuya solucionar problemas que implican obtención de aprendizaje.

En síntesis, los contenidos abordados en este capítulo constituyen núcleos teóricos esenciales para el estudio científico y para el objetivo de esta temática y, en consecuencia, elementos medulares para el diseño de la alternativa metodológica que como parte de este trabajo se expone en el capítulo dos.

CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DE LA PROMOCIÓN DE LA TOMA DE NOTAS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL (PRIMER AÑO) DE PROFESORES DE LA FACULTAD DE P.G.I. DE SECUNDARIA BÁSICA. ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA SU PROMOCIÓN

Una vez establecidos los fundamentos teóricos, se trabajó en el análisis del estado actual de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”, y se precisa la metodología utilizada para dicho diagnóstico.

Igualmente se reflejan los instrumentos y resultados obtenidos que incluyen no solo las acciones realizadas por los profesores en este sentido, sino también la utilización que de las estrategias de aprendizaje, específicamente la toma de notas, realizan los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación en la especialidad Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, para lo que se aplicó un conjunto de instrumentos que permitieron constatar el problema y que se exponen en el presente capítulo.

2.1. Concepción metodológica de la investigación

El proceso de investigación seguido por la autora de esta tesis, ha tenido sus fundamentos en la filosofía marxista-leninista, a través del aporte que le hace el método general dialéctico-materialista, como enfoque metodológico general, el que permitió revelar las relaciones existentes, según el objeto de estudio que se precisa, o sea la promoción de estrategias de aprendizaje, específicamente de la toma de notas y analizarlo en el decursar de su historia y de forma dialéctica en función del contexto histórico-concreto en que ahora se desarrolla.

El proceso de investigación realizado para el desarrollo de la presente tesis pasó por 3 etapas básicas, que se describen de manera breve a continuación:

- **Sistematizar los fundamentos teóricos necesarios para la promoción de la toma de notas como estrategias de aprendizaje en la formación inicial de profesores generales integrales de secundaria básica**

En esta etapa se trabajó en la elaboración del marco teórico de la investigación, en particular lo referente al análisis histórico del objeto de investigación (proceso de promoción de estrategias de aprendizaje), haciendo alusión a su necesidad en el contexto de la formación de profesores de secundaria básica, donde se particulariza desde una concepción del proceso de enseñanza desarrollador. Del mismo modo se realizó el análisis de los fundamentos teóricos referidos a la toma de notas como estrategia de aprendizaje. Los resultados anteriormente señalados se recogen en el capítulo uno de esta tesis.

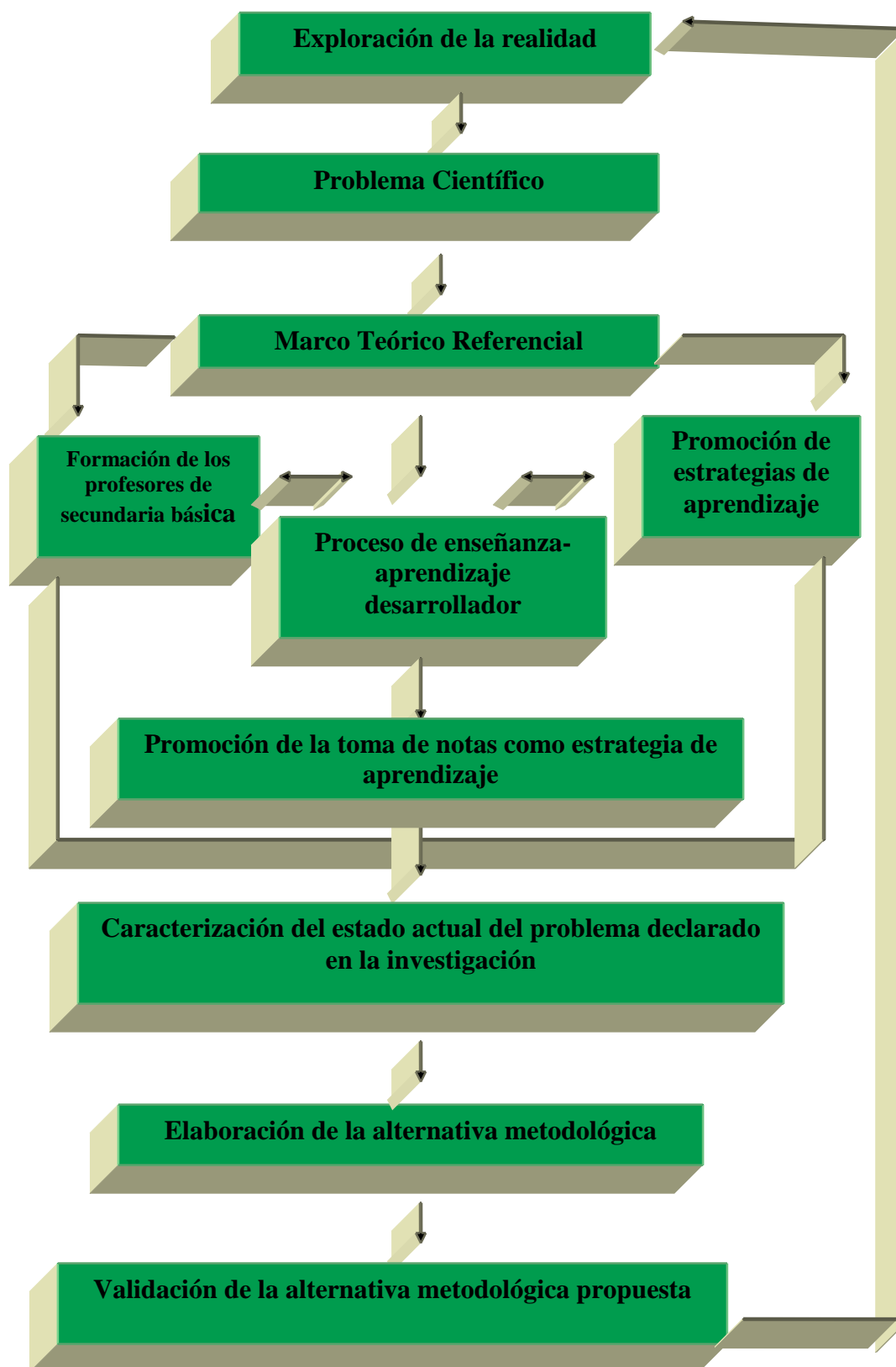
- **Diagnóstico del estado actual del problema**

Igualmente se trabajó en el análisis del estado actual del problema de investigación, para lo cual se aplicaron un conjunto de instrumentos previamente diseñados que permitió la recopilación de información, se procedió al procesamiento y valoración de los resultados, todo lo que evidenció la necesidad de cambio en la concepción y promoción de la toma de nota como estrategias de aprendizaje, los cuales se exponen en el presente capítulo.

- **Elaboración de la alternativa metodológica**

Como respuesta al objetivo de la investigación se trabajó en la elaboración de la alternativa de solución al problema declarado, en función de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje. Considerando la tarea referida a la valoración de dicho resultado científico, se realizó un estudio de factibilidad teórica a través de la aplicación de los métodos de consulta a expertos, cuyos criterios permitieron reformular la propuesta elaborada y corroborar su validez. Dichos resultados se recogen en el presente capítulo.

A continuación se presenta un **esquema representativo del proceso de investigación** seguido para el desarrollo de la presente investigación:



Con el objetivo de guiar el proceso de diagnóstico, en correspondencia con el problema científico asumido y la sistematización teórica realizada, se asume la **promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje** como las acciones conscientes que desarrolla el profesor para inducir al estudiante en la utilización de procedimientos que le permitan seleccionar intencionalmente información esencial y organizarla, de manera que contribuya a solucionar problemas que implican obtención de aprendizaje; lo que se tuvo en cuenta para la elaboración de los instrumentos y el análisis de los resultados obtenidos.

Para organizar el proceso de diagnóstico fue preciso definir la población y la muestra que como requerimiento metodológico organizarían los sujetos que formarían parte de este proceso.

Se precisó como población al total de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”, o sea, 204, haciéndose coincidir con la muestra.

2.2 Análisis de los resultados obtenidos

En lo adelante se hará un análisis de los principales resultados obtenidos a propósito de la utilización de los métodos empíricos. Esto posibilitará cerrar el capítulo con la determinación de las principales potencialidades y dificultades que presentan los estudiantes en el uso de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, así como la promoción que de ella hacen los profesores objeto de esta investigación.

En la observación de clases

Con el objetivo de constatar la sistematicidad de la manifestación externa de la promoción y utilización de las estrategias de aprendizaje, ante la solución de tareas docentes, con énfasis en la toma de notas, se procedió a la observación de clases (20) que para los estudiantes de la carrera se concebían **(anexo 1)**

Se constatan un grupo numeroso de regularidades que a continuación se explicitan:

- Existe una organización de los materiales que necesita antes de comenzar.
- Se aprecia disposición, por parte de los estudiantes, ante las tareas, a pesar de su complejidad.
- Los estudiantes de la carrera esperan que el profesor le oriente los pasos a realizar para resolver la tarea.
- Existe una tendencia, por parte de los estudiantes de la carrera, a responder inmediatamente.
- El profesor realiza reflexiones sobre qué y para qué resolver la tarea.
- El profesor incentiva a sus estudiantes al intercambio con sus compañeros de las posibles vías de solución de la tarea.
- Ante la necesidad de resolver la tarea, los estudiantes de la carrera formulan preguntas que le permiten orientarse para resolverla.
- No hay una búsqueda de información complementaria que le permita llegar a la solución de la tarea.
- No utiliza para expresar respuestas, resúmenes, esquemas, dibujos y otras vías.

Principales resultados obtenidos en el análisis documental:

Con el objetivo de constatar la valoración del estado actual de la preparación de los profesores, en función de la promoción de las estrategias de aprendizaje y en consecuencia su utilización por parte de los estudiantes de la carrera, se decidió realizar un **análisis de los planes de estudio, los programas de disciplinas y asignaturas correspondientes y estrategias de año.**

En lo relativo al análisis de los planes de estudio se constató que la temática que se aborda (la utilización de estrategias de aprendizaje), no ha constituido objeto de atención en los diferentes planes de estudio, excepto en el actual Plan C transformado, aplicado en la formación de profesores, en su versión 2003/2004, donde se explicita la formación de estrategias de aprendizaje que permitan enseñar a aprender, sin que este se derive de forma sistémica en cada año académico.

No obstante, en el tratamiento de los contenidos no se puntualiza la intencionalidad de utilización de estrategias, haciéndose mención solamente de la necesidad de trabajo independiente, sin que las indicaciones para lograrlo sean concretas.

Una situación similar se presenta en la propia enseñanza, pues a pesar de que las transformaciones actuales contemplan esta problemática como uno de sus objetivos, no se han dado cambios curriculares que favorezcan la utilización de estrategias, referidas desde la totalidad de las asignaturas y sus respectivos contenidos.

El análisis de los programas de disciplinas y asignaturas correspondientes, permitió comprobar y hacer las siguientes conclusiones:

- En los programas de disciplinas y asignaturas correspondientes existen orientaciones, más bien limitadas, sobre la utilización de estrategias de aprendizajes. En ninguno de ellos se explicita la utilización de alguna específica.
- Solo en los programas de las disciplinas de formación pedagógica y asignaturas correspondientes, se ofrecen algunas recomendaciones relacionadas con la utilización de estrategias de aprendizajes. En este caso explicitan un tratamiento troncado y que se concreta para la realización del estudio independiente.

Relacionado con las estrategias de año, como documento a revisar, se analizan las estrategias de año de cuatro de los grupos que durante el curso 2008-2009, cursaban su primer año intensivo en la Facultad de Profesores Generales de Secundaria Básica en la U.C.P.

Este análisis permitió definir lo siguiente:

- Existen las estrategias de año y de grupo para cada uno de los analizados.
- Las estrategias de año y de cada grupo, parten de la delimitación de las principales insuficiencias que poseen los estudiantes de la carrera. Ninguna de las insuficiencias detectadas delimitan la no utilización de estrategias de aprendizaje, aunque sí explicitan los graves problemas de aprendizaje que poseen los estudiantes del grupo.

- No se registran acciones que involucren la utilización de estrategias de aprendizajes para el logro de un aprendizaje más desarrollador.
- Dentro de los responsables que se definen en las estrategias analizadas, aparecen los profesores de las asignaturas que concurren en el año y los principales sujetos a transformar, los estudiantes de la carrera.
- La utilización de estrategias de aprendizaje no ha sido objeto de análisis en ninguna de las etapas de trabajo analizadas. Solo se tratan temáticas relacionadas con la formación educativa (destacando el aspecto formativo) y de aspectos relacionados con la enseñanza de las disciplinas científicas.
- No existe una concepción integral de evaluación para el cierre de semestre de los estudiantes de la carrera. Esto limita el aspecto integral de su formación en tanto no se articula un accionar entre lo académico, lo laboral y lo investigativo.

En las encuestas aplicadas a los profesores de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica:

Las encuestas realizadas a profesores de la Facultad tuvieron como objetivo conocer criterios y opiniones sobre la promoción de estrategias de aprendizaje en las disciplinas y asignaturas que imparten.

El grupo estuvo constituido por seis profesores de Formación Pedagógica General, siete de asignaturas priorizadas (Matemática, Español e Historia) y seis de otras asignaturas.

La encuesta aplicada aparece en el **anexo 2** y su aplicación permitió constatar que:

- Solo los profesores de la disciplina de Formación Pedagógica General abordan el tema de las estrategias de aprendizaje como parte del análisis que se hace a nivel de disciplina, no obstante, no se puntualiza lo referido a su promoción.

- En su totalidad, consideran que el contenido de los programas es insuficiente para la preparación teórico - metodológica de los profesores en formación.
- La mayoría (92%) refiere la necesidad de que se establezcan indicaciones sobre las estrategias de aprendizaje, entre las que se destacan cómo diagnosticarlas y promoverlas.
- Se sugiere la necesidad de capacitar a los profesores para enfrentar dicha tarea, utilizando el colectivo de año como vía esencial.
- Resulta curioso que los profesores, en su generalidad, hacen referencia a no haber recibido preparación alguna sobre el tema. Solo tres de ellos han recibido al menos un curso de superación o han debatido sobre el tema, aunque insertado en otras temáticas. Sin embargo, solo uno, para un 3.12%, logra identificar todos los atributos sobre la conceptualización de estrategias de aprendizaje y 12 hacen referencia a que sí resulta necesario diagnosticarlas (para un 37.5%).
- La inmensa mayoría (20 de ellos, para un 62.5%), puntualiza no saber si son necesarias o no (las estrategias de aprendizaje). Esto se corresponde con el desconocimiento expresado en la primera y segunda categorías.
- Cuando se hace el análisis de las acciones necesarias para promover las estrategias, es significativo que todos apuntan al menos una de ellas. No obstante, solo el 28 % (9) logra identificar al menos dos acciones, lo que nos permite sugerir que existe en este sentido un desconocimiento de las acciones para la promoción de estrategias.

En el cuestionario de autorreporte:

Para realizar la exploración que del uso de las estrategias hacen los estudiantes se utilizó la metodología que para este proceso sugiere Cala, (2006) reconociendo que **el cuestionario de autorreporte (anexo 3)** tiene el carácter de centro en este diagnóstico, ya que a partir de la información que este aporta, se puede conocer no solo las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de

forma masiva, facilitando así la atención diferenciada. Con estos elementos, en este estudio se precisa el comportamiento de dichas estrategias, haciendo un énfasis particular en la toma de notas como elemento distintivo del mismo, lo cual permitió un diagnóstico más pormenorizado en esta área estratégica.

Por tanto, el cuestionario brinda la información necesaria pero no suficiente para el diagnóstico de la elaboración de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, los resultados que de él se desprenden no son definitivos, sino orientadores en este estudio.

- **Criterios para la utilización del cuestionario:**

A pesar de que existen cuestionarios elaborados en el seno del proyecto “Estrategias de aprendizajes y variables afines al aprendizaje escolar” se decidió utilizar el cuestionario elaborado en el mismo en el año 2007, por considerar que se ajusta a las características de los estudiantes de la UCP, o sea, los profesores en formación, con la introducción del nuevo modelo del profesional, a partir del 2003.

Atendiendo a la intencionalidad de este diagnóstico se hará énfasis esencialmente a las estrategias de aprendizaje propiamente dichas, particularizando la toma de notas.

Para una mayor comprensión del fenómeno resulta oportuno puntualizar qué se está entendiendo por cada una de ellas.

Existen tantas clasificaciones de estrategias de aprendizaje como estudiosos del tema hay, taxonomías que debe dominar el profesor como promotor principal de estrategias en sus estudiantes. Para este estudio se parte de una clasificación de estrategias generales que subyacen en cualquier aprendizaje.

Tomando como punto de partida que el aprendizaje es un proceso dialéctico, de apropiación individual de la experiencia social, y por la importancia que ha cobrado en estos últimos tiempos la necesidad de reconocer no solo el resultado de lo que se aprende, sino también el proceso, es que se propone trabajar las siguientes estrategias de aprendizaje:

- **Condiciones de aplicación del cuestionario**

Para la aplicación del cuestionario se explicó por parte de la autora la importancia del estudio que se realiza, tanto para la universidad pedagógica como para cada uno de los estudiantes, solicitando de ellos la mayor cooperación y honestidad posible en sus respuestas, de modo que reflejaran lo más objetivamente posible el uso de estrategias.

Se procuró aplicar el cuestionario en condiciones alejadas de situaciones estresantes o que desviarán su atención, realizándose siempre en el horario de la mañana y en caso de que algún estudiante mostrara cansancio, se le daba la posibilidad de continuar en otro momento, teniendo en cuenta la extensión del mismo y la diversidad de los estudiantes objeto de muestra, haciéndose énfasis en el carácter individual de las respuestas y en cómo pueden ayudar a la dirección individual del aprendizaje de cada uno de ellos.

Además, se consideró que las condiciones higiénicas de las aulas fueran favorables, con buena iluminación y mobiliario escolar en buen estado.

Resultados obtenidos a partir del análisis entre medias independientes de los grupos muestrales

Para realizar el procesamiento de la información obtenida se utilizó las facilidades de Excel para determinar la media armónica, en cada ítem y área. Las variables analizadas fueron:

Estrategias y tácticas de aprendizaje reportadas por el estudiante en su relativa utilización (preferencias e intensidad).

Para procesar los datos se hizo la conversión de ítems negativos, en lo referido a connotación estratégica, en positivos (en lo referido al valor numérico de su escala ordinal), buscando el mismo sentido del análisis. Por ejemplo, cuando el ítem es negativo, o sea la estrategia no favorece el desarrollo del aprendizaje, si la respuesta del estudiante es 4, que según la escala significa “casi siempre”, se sustituyó por el valor de 2, que en la escala significa “casi nunca”. De esta manera, el ítem cobra el sentido contrario necesario a las características de nuestro análisis.

Los resultados obtenidos aparecen en el **anexo 4** y permitieron realizar las inferencias que a continuación se presentan:

Nótese que como puede apreciarse en la tabla existe en todos los casos un mayor uso de la **disposición para la recepción de la información** ¿Podiera quizás decirse que “mejor sintonizados”? Es posible, pero en realidad, no se sabe. Aunque se carece de posibles referencias al fenómeno en la literatura consultada.

Se reporta que los estudiantes tienen como preferencia la táctica referida a que, previo a cualquier actividad tratan de aclarar bien los objetivos que persiguen, sin reportarse diferencias entre ellos. Esto pudiera relacionarse con la existencia de una tendencia en los profesores de orientar el objetivo en cada una de las actividades docentes de los diferentes niveles de enseñanza, criterio que ha sido corroborado en investigaciones recientes en la provincia (Antela, Martell, Woong, y Hernández. N, (2005).

Por otro lado, es oportuno puntualizar que existe en las tácticas dirigidas al **control**, al ubicarse jerárquicamente en el 3, sin embargo, los valores de uso son inferiores a 3. Obsérvese que son resultados del control de su propio aprendizaje y no del proceso a través del cual lo va adquiriendo; por lo que al parecer existe una tendencia a prepararse para obtener un resultado y no para controlar el propio proceso de aprendizaje, que coincide con los resultados que sugieren Silvestre, (1997); Zilberstein, (1998), Hernández, N.,(2005), y Cala,(2006); en los que se hace mención a que los profesores controlan los resultados del aprendizaje sin contemplar las características del proceso. Esto pudiera tener, además, una cierta relación con lo expuesto por Castellanos en la obra citada, al referir que la valoración que hacen los estudiantes de este momento, es a partir de los resultados obtenidos y la calificación que de ellos hacen sus profesores, sin mediar reflexiones sobre sus propios procedimientos para alcanzarlos.

El área de tácticas y estrategias referidas al **procesamiento constructivo de la información**, reporta insuficiencias extremadamente dramáticas a partir de los valores de las medias. Puede apreciarse que los estudiantes hacen un uso menor de aquellas estrategias dirigidas a la **aplicación y transferencia de la información**, en las cuales se usa la reflexión, el pensamiento y en el mismo

sentido en que ya se había apuntado, lo que tiene una implicación importante en el aprendizaje estratégico.

Es preciso resaltar que en el caso particular de la recepción de la información, ocupa el tercer lugar, lo cual indica que es una de las más utilizadas por los estudiantes. Sin embargo, esto resulta contradictorio si se compara con los resultados obtenidos en la revisión de libretas. Es criterio de esta autora que puede darse por múltiples causas, bien por un insuficiente uso de la toma de notas como estrategia de aprendizaje o bien por ciertas limitaciones en la determinación de lo esencial y necesitar más tiempo para hacerlo. Estas características, según Neumer (1981), son típicas de los estudiantes de bajo rendimiento, pero a juicio de la autora, parecen estar condicionadas, porque los estudiantes que las portan no han sido objeto de atención individualizada por los profesores, al menos de manera intencional o efectiva. Por supuesto que aquí también pueden estar interviniendo variables personalísticas como motivación, autovaloración, entre otras. En realidad, no se puede olvidar que este es un fenómeno complejo y multifactorialmente condicionado, de modo que cualquier análisis pormenorizado siempre tendrá que ser, al mismo tiempo, circunstancial.

Estos estudiantes, según la información apuntada, hacen un uso que parece indiscriminado de tácticas eficientes e ineficientes por igual (casi pudiera decirse que estudian con procedimientos seleccionados sobre la base de ensayo y error). Esto tiene una importante connotación estratégica, ya que la formación de habilidades relacionadas con el control consciente constituye un componente esencial de la actividad intelectual superior, por medio de la cual tiene lugar la autorregulación, máxime si se tiene en consideración que estos estudiantes estarán dirigiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de los problemas profesionales a solucionar en la carrera y como futuro profesor, en sus respectivas educaciones.

Tal y como se apuntó con anterioridad, es preciso considerar el cuestionario como elemento orientador para un análisis más pormenorizado de este proceso, o sea, del uso de la toma de notas como estrategia de aprendizaje. En este sentido se consideró esencial el análisis de productos de la actividad de los estudiantes, en este caso la libreta de trabajo en la asignatura, con la intencionalidad de corroborar la información obtenida en el cuestionario e incluir

nuevos indicadores que permitieran mayor objetividad durante el diagnóstico. Se destacan en este sentido aspectos tales como: la ortografía y la toma notas, entre otras.

En la revisión de libretas:

Según la lógica inicial expuesta en este capítulo, se consideró que el cuestionario aportó información necesaria, pero no suficiente, por lo que se procedió a la **revisión de libretas (anexo5)** contemplando los indicadores que se exploran y por consiguiente, la autora se ha centrado en elementos externos tales como la limpieza, ortografía, caligrafía, respeto de los signos de puntuación, lo que al parecer está condicionado porque no ha sido objeto de atención y orientación por parte de los profesores este aspecto, concentrándose esencialmente en los resultados académicos y no en la formas que utilizan para obtenerlos.

En la valoración de los aspectos tenidos en cuenta con la aplicación del instrumento, consideramos que hay informaciones que pueden constituir aspectos para la reflexión futura, tal es el caso de:

- El 50% de los estudiantes no utiliza abreviaturas, ni símbolos personales.
- El 23,3% no realiza esquemas en sus libretas.
- El 23,3% no lleva a su libreta valoraciones del material observado en clases.
- El 26,6% de los estudiantes no expresan relaciones entre conceptos y procedimientos.

Se comprobó que los estudiante realizan apuntes de sus notas cuando se lo imponen, copiando todo lo que se dice, sin determinar los elementos esenciales y aún cuando puede ser que estén incidiendo otros factores se reconoce que el profesor no presta atención a estas necesidades, lo que pudiera ser sin dudas una de las causas fundamentales por lo que no tienen desarrolladas las habilidades para la toma de notas y que su reflejo inmediato sea en las libretas de las distintas asignaturas.

El análisis realizado permite apreciar tanto las potencialidades como las debilidades que existen en la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, las que se resumen a continuación:

Potencialidades:

- Al estudiante le interesa el tema, siendo de vital importancia desarrollar esta estrategia para su estudio.
- Los profesores reconocen la necesidad de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje.
- Disposición para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

Debilidades:

- El estudiante no utiliza su propio sistema de abreviatura ni símbolos personales.
- El estudiante no tiene poder de síntesis.
- Los estudiantes dependen unos de otros.
- El estudiante no utiliza esquemas.
- Los estudiantes no son capaces de hacer una valoración del material observado.
- Los estudiantes no cuenta con un proceder integrado que permita asumir todo el proceso en la toma de notas, es decir, carece de recursos para desplegar el antes, el durante y el después de la toma de la nota.
- Los profesores no cuentan con bibliografía disponible que se ajuste al contexto universitario para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del PGI de secundaria básica.
- Los profesores, en su generalidad, no conciben en las preparaciones metodológicas desde las diferentes disciplinas la promoción de estrategias de aprendizaje de manera consciente.

En síntesis, los resultados obtenidos reflejan el problema actual en la promoción del uso de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, lo que expresa la necesidad de realizar cambios y establecer alternativas de solución que contengan acciones encaminadas a erradicar dichas dificultades.

Con la información recopilada y los resultados de los estudios realizados, se procedió a la conformación de una alternativa metodológica que contribuye a la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

2.3 Alternativa metodológica para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (primer año) de profesores de la Facultad de P.G.I. de Secundaria Básica

¿Por qué alternativa metodológica?

Se le ha denominado alternativa al tener en consideración que esta no constituye una propuesta única, así como la posibilidad de ser susceptible a cambios y perfeccionamientos, teniendo en cuenta el criterio emitido por Akudovich, (2004). Asimismo se considera metodológica porque se concibe como un proceso organizado y coherente que orienta al profesor en su accionar ofreciéndole pautas sobre qué hacer y cómo lograr la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, que en definitiva es su objetivo. De tal manera la alternativa metodológica, que como resultado de este estudio se ofrece, proporciona a los profesores los recursos teóricos y metodológicos para promover la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

2.3.1 Fundamentos metodológicos de la alternativa

Principios de la alternativa metodológica

Los principios como postulados generales expresan las tesis fundamentales en las cuales se basa la alternativa metodológica que se propone.

Esta propuesta es el resultado de la sistematización de los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos del enfoque actual de la promoción de estrategias de aprendizaje y en específico de la toma de notas. Para lograr una intervención en correspondencia con la realidad descubierta, los principios que se presentan a continuación se dirigen hacia esta dirección. No se trata de sustituir los principios

existentes, sino de precisar en integración coherente aquellos que permiten fundamentar este proceso.

➤ **Principio de consideración de las diferencias individuales**

Al abordar la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, este principio requiere considerar al estudiante como el centro del proceso, exigiendo tomar en cuenta las características individuales de estos, lo que presupone la flexibilidad y enfoque individual en cada caso concreto.

➤ **Principio de la unidad entre la actividad, conciencia y comunicación en la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje**

La promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje constituye una actividad donde el profesor determina cuáles son las acciones que el estudiante utiliza y en correspondencia, interviene. Asimismo se tiene en consideración la comunicación (interacción entre el profesor y el estudiante), como un elemento esencial para promover las estrategias de aprendizaje. En este sentido, se precisa la importancia del lenguaje para que el estudiante comunique cómo es que aprende, o sea, qué estrategias utiliza, a partir de un proceso de meditación consciente. El profesor durante la comunicación con el estudiante le brinda la ayuda para que pueda desarrollar las estrategias de aprendizaje.

➤ **Principio del papel rector del profesor en la organización y el desarrollo de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje**

Este principio indica que el profesor es responsable de organizar, estructurar y ejecutar la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje. Su papel rector debe conjugarse con el lugar central que ocupa el estudiante en todo este proceso. Se requiere de una orientación que garantice al estudiante, saber cómo va a realizar la acción y cómo puede conocer y valorar el proceso de realización de la tarea.

➤ Principio de promoción del desarrollo

Este principio puntualiza que el objetivo esencial de la alternativa metodológica propuesta está relacionado con la promoción del desarrollo de los estudiantes, centrando la atención en sus características y el entorno en que se desenvuelven, lo cual es la premisa para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en función de este fin.

Componentes estructurales de la alternativa metodológica

a) Introducción

El indetenible desarrollo de la sociedad le propone a la escuela un gran reto: el de preparar a las nuevas generaciones para que puedan enfrentar con independencia las transformaciones que le impone el vertiginoso desarrollo humano. En el caso de las universidades pedagógicas esta responsabilidad se multiplica, pues nuestros estudiantes deben ser capaces de aprender y enseñar a aprender, al ser los futuros profesores de esas generaciones.

En tal sentido, se deben considerar las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora que matizan el proceso de enseñanza aprendizaje. La unidad de estas tres dimensiones según M. Silvestre, (2000) "está de antemano predeterminada en tanto se dan dentro de un proceso que abarca todas las esferas de influencia (cognitiva, afectiva, volitiva y axiológica) y aunque en algunos momentos está dirigida con mayor énfasis a una esfera en particular, o a un componente específico de esta, también se implican las esferas restantes".

En la concepción actual que se tiene sobre el proceso de educación en la enseñanza universitaria, estas tres dimensiones (instructiva, educativa y desarrolladora) adquieren una especial significación ya que se emprende dicho accionar sobre la base del enfoque dinámico, participativo, colaborativo y desarrollador. Uno de los elementos a tener en cuenta para lograr esto es la promoción de estrategias de aprendizaje y de la toma de notas específicamente, dada las dificultades que tienen los estudiantes y la importancia que tiene para su desempeño, y en función de esto desarrollar

acciones para alcanzar tales finalidades. Una de ellas es la alternativa metodológica que se propone y que tiene el siguiente objetivo:

b) Objetivo: Proporcionar a los profesores los recursos teórico-metodológicos para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

c) Orientaciones específicas en la implementación de la alternativa metodológica

En el proceso de implementación de la alternativa metodológica se han de tener en cuenta aspectos importantes que forman parte del accionar de la educación universitaria y que deben integrarse armónicamente dentro del sistema de trabajo que se desarrolla en estas instituciones.

En la concepción del proceso dirigido a la preparación de los estudiantes para el desarrollo de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, se ha tenido en cuenta la organización coherente de un conjunto de actividades que posibiliten el cumplimiento de tal objetivo, en el cual su promoción por parte de los profesores resulta medular. Es sin dudas, esta alternativa, una opción para ello la misma esta graficada en **(anexo 6)**:

En este sentido se propone tener en cuenta tres etapas:

- I. Etapa de organización del trabajo.
- II. Etapa de ejecución.
- III. Etapa de evaluación.

I. Etapa de organización del trabajo

Con esta etapa se pretende organizar todo el sistema de acciones que permitan la planificación del proceso y la salida coherente de las acciones que forman parte de la alternativa, aquí se definen las acciones principales, se analizan las condiciones, el contexto, los recursos, entre otros, con que se cuentan para emprender el trabajo.

Las acciones principales que formarán parte de esta primera etapa serán:

a. Diagnóstico inicial de las necesidades que presentan los estudiantes en el área de la toma de notas para contextualizar las acciones que en el orden de la preparación han de desarrollarse, este diagnóstico permitirá determinar las fortalezas y debilidades, así como la proyección de las acciones a tener en cuenta.

Los cuestionarios de autorreporte constituyen elemento medular para el diagnóstico, aunque se reconoce que este tipo de instrumento posee sus limitaciones, sin embargo, independientemente de la subjetividad que ello implica, se aprecian ventajas de fidedignidad innegable y libertad de opción individualizada en el segundo caso.

A semejante ventaja metodológica, se le suma que el propio instrumento no solo se convierte también en una guía de entrevista para la profundización individual del diagnóstico, sino que puede llegar a constituir una situación de aprendizaje, al explicitar contenidos que el estudiante (o el propio profesor) no se ha planteado antes, de una manera consciente y deliberada y que pueden constituir estímulos para una mejor planificación de la actividad de estudio.

Al tener en cuenta resultados obtenidos del cuestionario, el profesor estará en condiciones de plantearse una hipótesis inicial, que le permita una adecuada selección de los instrumentos a aplicar y/o estrategia de intervención para cada área estratégica, grupo o estudiante en particular, según lo requiera el caso, brindando la posibilidad de criterios más objetivos.

Se reconoce, además, que por las características de la toma de notas resulta importante el análisis de productos de la actividad, en especial de la libreta de trabajo, no solo para corroborar los criterios obtenidos a partir del cuestionario en cuanto a la presencia o no de la estrategia, sino respecto a la intensidad con que la utiliza, así como el contexto en que tiene lugar y la conjugación que de ella hace según las propias demandas de la tarea.

b. Proyección de las acciones a desarrollar.

Teniendo en cuenta el diagnóstico y el problema profesional a ser resueltos por los estudiantes, el profesor realizará la proyección de acciones para que se promueva la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

Para todas las propuestas de intervención se consideró que las acciones deben transitar por tres momentos esenciales:

1. **Exposición y ejecución por parte del profesor:** el profesor presenta a los estudiantes los procedimientos que pueden utilizar, según las posibilidades del grupo y las características del contenido. Los estudiantes en esta etapa se familiarizarán con los procedimientos.
2. **Práctica guiada:** el profesor va guiando a los estudiantes en la utilización de los procedimientos (ya presentados en la primera etapa), como herramientas de mediación; lo que requiere de trabajo conjunto donde se apliquen niveles de ayuda en dependencia de las potencialidades de los estudiantes y del nivel de desarrollo alcanzado, con la ayuda del profesor.
3. **Ejecución independiente y autorregulada por parte del estudiante:** el profesor orienta a los estudiantes, para trabajar con tareas que le permitan desplegar las estrategias necesarias para su solución. Los estudiantes comienzan a operar con los procedimientos que les son más asequibles, en contextos variados.

El tiempo de duración de cada una de estas etapas, está en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes, y el tránsito de una a otra se evidencia en la actividad dentro del propio sistema de clases, concebido al efecto.

II- Etapa de ejecución:

El accionar coherente del sistema propuesto en la etapa anterior, constituye elemento necesario para garantizar su éxito, de ahí la significación práctica de este momento en el desempeño de las tareas en función de potenciar la preparación para la toma de notas.

En este momento de ejecución se hace necesario reforzar el control y evaluación de las tareas que se les asignan a los estudiantes, así como la evaluación del sistema de acciones que se deben ir desarrollando, propiciando esencialmente la autovaloración.

El conjunto de acciones que se proponen ejercitar en los distintos contextos del trabajo, no constituye dogma, sino por el contrario, se convierte en vías para facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, las que sin dudas estarán estrechamente vinculadas con la toma de notas, utilizando especialmente las posibilidades que brinda el currículum.

Las acciones que se proponen tienen como regularidad que se pueden emplear en las diferentes asignaturas que se imparten en el 1er año de la formación de profesores. Debe tenerse en cuenta, entonces:

-Familiarizar a los estudiantes con el algoritmo metodológico a seguir para la toma de notas, el cual debe permitir desde la dinámica escolar:

- promover el enriquecimiento y el desarrollo cognitivo del estudiante en el área de la toma de notas;
- propiciar el empleo de recursos variados para el desarrollo de la toma de notas;
- vincular la teoría con la práctica en la potenciación del desarrollo integral de los estudiantes;
- estimular la necesidad de preparación constante en los estudiantes.

A su vez, debe partirse de sugerencias para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

1. Para utilizar un sistema de abreviaturas y símbolos personales:

- Escribir palabras, las que se le ocurran al estudiante. Se pueden utilizar si lo desean palabras técnicas o propias de la asignatura.
- Escribir para cada una de estas palabras seleccionadas una abreviatura, de uso personal, que sea fácil determinar después lo que con ella quieren decir (se deben interiorizar).
- Intentar ahora en una clase, poner en práctica lo que el estudiante mismo ha creado.
- Comprobar que el estudiante entienda la toma de nota que ha hecho.
- Las abreviaturas no son recomendadas en caso de un examen, ni deben utilizarse en pizarra.

2. Tener poder de síntesis:

I. El profesor puede presentar un texto y orientar acciones:

- Puedes leerlo cuantas veces sea necesario.
- Señala las palabras que consideres claves (que no puedan faltar para comprender el texto).
- Determina la idea central del texto (recordarle al estudiante que puede estar explícita o implícita), si estuviera explícita debes copiarla textualmente y en caso de estar implícita debes elaborarla con tus palabras, recordar que esta idea sería el resumen del texto que se ha ofrecido.

II. El profesor presenta un fragmento de una tele clase:

- Mientras lo observa, copiar palabras claves que no deben dejarse de decir en una idea que el estudiante elaborare al terminar de observar.
- Elaboración de la idea.
- Comprobar que las palabras claves no han dejado de aparecer en una frase elaborada.

3. Relación con el profesor y estudiantes de aula:

- Tratar de que el estudiante por sí solo, con sus propias palabras, incluso utilizando la simbología que ya creó en abreviaturas para la toma de notas, exprese lo mismo que dice el recuadro que aparece en pantalla. Para ello debe:
- Copiar textualmente la nota como la ha dado el video profesor.
- Tratar de decir la esencia de la misma con sus propias palabras.
- Comprobar que no se ha perdido el sentido de la nota original.

Es criterio del autora que independientemente de que las acciones deben transitar por tres momentos esenciales, no se puede obviar que para la toma de notas ha de concebirse un antes, un durante y un después de que se realice la misma. Para ello conviene que:

I Antes de la toma de notas en clase:

- Revisar sus notas y otras materiales.
- Revisar su tarea. La lectura deberá realizarse antes de clase.
- Recordar qué ha pasado en las clases hasta el momento.
- Estar preparado para entender y recordar.
- Evaluar cómo se encuentra en la materia.

II Durante la toma de notas en clase:

Como parte de la promoción de la toma de notas, la autora recomienda que el profesor haga explícito que el estudiante debe **enfocarse, escuchar, preguntar y revisar**, lo que en el ejercicio diario permite se sistematice esta estrategia:

Enfocarse: Escuchar toma mucha energía. Mirar en el profesor sus expresiones y movimientos pues ofrecen claves adicionales. Mirar ayuda a enfocarse.

Escuchar: Ser selectivo: unas cosas son más importantes que otras. Esté alerta para cuando el profesor enfatice por medio de su tono, gestos, repetición, el uso de palabras claves como “recuerde”, “más importante”, ilustraciones en el pizarrón y referencias con el libro. Note especialmente esas ideas donde el conflicto con usted mismo le sea difícil de entender al principio y requiera de un esfuerzo extra. Uno tiene que recordar cosas en que estamos de acuerdo y distinguir con las que no estamos de acuerdo, en fin, debe entrenarse el “oído selectivo”.

Preguntar: Nada genera tanto interés como una pregunta apropiada. No desaproveche el momento oportuno para aclarar lo que le resulta dudoso. Sea juicioso, existen preguntas que deben de realizarse después de clase, pues le servirán para la profundización del tema abordado.

Revisar: Mirar el material pasado de vez en cuando para ver si un estilo emerge, si la consistencia es mantenida. Si es posible, clarificar puntos durante

o después de la lectura. Comparta su criterio con el profesor y con sus compañeros de aula.

Cuando esté tomando notas:

- No trate de hacer una transcripción verbal: escriba las ideas principales, algunos detalles, ilustraciones, implicaciones.
- Parafrasee, pero recuerde que el profesor puede servir de modelo.
- Integre con un nuevo conocimiento lo que ya se sabe, pero no permita que conocimientos ya obtenidos distorsionen lo que se está escuchando. Sea consecuente: tome lo positivo y deseche lo negativo.
- Use una forma para indicar la importancia de los puntos centrales.
- Deje bastante espacio para adiciones secundarias.
- Observe la organización del material del profesor, la organización ayuda a la memoria indicando cuándo puedan ser tomadas las notas.
- Sea exacto:
 1. Escuche cuidadosamente lo que se le está diciendo.
 2. Ponga atención para utilizar palabras tales como: algunas veces, usualmente, raramente...
 3. Note señales que cambien la dirección como: pero, sin embargo, por otro lado.
- Escuche atentamente:
 1. Pregunte y discuta, si no apunte preguntas en sus notas.
 2. Busque significados. Busque por implicaciones, más allá de lo que se le está diciendo.
 3. Relacione el material con sus otras clases y en su vida fuera de la escuela.
- Desarrolle un sistema mecánico adecuado:
 1. Escriba palabras o frases, no oraciones enteras.

2. Desarrolle algún sistema de palabras cortas y sea consistente en usarlas. Use contracciones y abreviaciones. Use símbolos: + =palabras.
3. Trate de escuchar y escribir al mismo tiempo. Sí se puede hacer. Se puede practicar escuchando las noticias en la TV y tomando notas.

III Después de tomar notas:

- Revise y vuelva a escribirlas lo más pronto posible. (Se deberá considerar esto como parte de su horario de clases.)
- No copie solamente sin pensar: vuelva a escribir incompletas o débiles partes con más detalles, llene espacios vacíos que recuerde y puntos que escuchó, pero no escribió.
- Compare notas con otro estudiante.
- Encuentre respuestas o cualquier pregunta que haya faltado.
- Escriba un breve resumen de la clase.
- Formule varias preguntas generalizadas basadas en el material.
- Revise por intervalos. Aprenderá rápido, si revisiones regulares son usadas.
- Compare información en notas con propias experiencias:
 1. No acepte nada sin criticar.
 2. No elimine lo que pueda parecer extraño o incorrecto, verifíquelo. Esté preparado para retener en su mente por un largo tiempo algo que no pueda tener sentido.
 3. Hacer significativas asociaciones.
- Memorice lo que se tenga que memorizar.
- Perfeccione su estrategia de toma de notas socializándolas con otros estudiantes.

En resumen, para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje que facilita la interrelación entre el estudiante y el profesor, así como entre los propios estudiantes, visto desde la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, resulta indispensable que se garantice:

- Constante atención.
- Sentarse correctamente, donde se pueda oír bien y observar la pizarra y la proyección.
- Selección solo de lo necesario, lo más importante.
- Escritura en la medida de lo posible con sus palabras.
- Indicación directamente por el profesor de las ideas esenciales a través de esquemas, cambios de voz y la pizarra.
- Realización de preguntas sobre lo esencial que se convierten en contenido elemental de las notas.
- Darle la posibilidad al estudiante de que pregunte lo que no entiende y explicarle al momento.
- Referirse a la bibliografía en la cual puede encontrar el contenido dado.
- Realización de esquemas y resúmenes.

Las etapas de la alternativa están indisolublemente ligadas, por tanto quedaría limitada sin el control de la evaluación de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, a continuación aparecen consideraciones al respecto.

III- Etapa de evaluación

Esta etapa tiene la intención de analizar la funcionabilidad de la alternativa y la factibilidad de las acciones propuestas en cada etapa.

El proceso de evaluación debe partir de los resultados alcanzados en el diagnóstico inicial, además, se tendrán en cuenta los criterios de los principales implicados en su ejecución, los estudiantes, quienes a través de sus juicios

críticos, respecto al propio desempeño de su función, contribuirán al perfeccionamiento de la labor. No se debe olvidar el carácter dinámico y sistemático de la evaluación.

Sobre esa base se establecerán los registros de control donde aparecerán los distintos indicadores que se tendrán en cuenta para evaluar el accionar del estudiante. Por la implicación que posee para este estudio se recomienda que el profesor realice la valoración de su accionar en virtud del objetivo de la investigación.

Esta evaluación será sistemática y debe permitir tener un control y conocimiento de los logros, deficiencias y cambios que se produzcan en el proceso.

2.3.2 Metodología y resultados obtenidos en la aplicación del método de expertos

La alternativa metodológica que con anterioridad se presentó, fue sometida inicialmente al criterio de expertos, con el fin de pronosticar el grado de validez, al menos desde el punto de vista del contenido, lo que favoreció su enriquecimiento.

El método de expertos constituye un método de predicción subjetiva y consiste en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos, a partir del cual se considera puede obtenerse un consenso de opiniones informadas. El Dr Urizarri, U., acerca del método de evaluación, utilizando criterio de expertos, señala que cuenta con tres metodologías:

- metodología de preferencia,
- metodología de comparación por pares,
- metodología Delphy o Delfos.

Para la evaluación de la alternativa metodológica que en esta investigación se presenta, se sometió a la metodología de comparación por pares.

En el presente trabajo, para su aplicación, se utilizó una encuesta **(anexo 7)** con dos propósitos fundamentales:

Seleccionar los expertos, dentro de un grupo con esas potencialidades y recopilar la información necesaria de los sujetos seleccionados como expertos.

Primero. La selección inicial de los mismos se realizó teniendo en cuenta:

- ser graduado universitario,
- poseer 10 o más años de experiencia profesional,
- trayectoria como investigador (considerando su participación en al menos dos estudios investigativos o experiencias pedagógicas de avanzada),
- disposición de participar en el trabajo.

Segundo. Se procedió a su selección por su competencia.

Existen diferentes procedimientos para determinar los expertos; sin embargo, se asume como procedimiento de selección la autovaloración, por considerar que es una vía idónea a partir del conocimiento que sobre sus competencias y fuentes de información poseen, lo que les permite argumentar sus criterios sobre el tema en cuestión.

Para la aplicación de este método, se utilizó el cuestionario que aparece en Anexo-6, el cual fue aplicado a 25 especialistas que reunían las condiciones inicialmente mencionadas y como resultado final, fueron considerados 16 expertos.

En el Anexo 7, se cuantifica la autovaloración de los expertos. En él, se precisa que 12 de ellos poseen competencia alta, ya que sus valores se ubican en la categoría $0.8 \leq K \leq 1$ y los restantes, en la categoría media, pues sus valores se ubican en la categoría $0.5 \leq K < 0.8$. Solo fueron representados en la tabla aquellos que resultaron ser expertos.

Este grupo de expertos quedó conformado definitivamente por:

Profesores de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, 7 para un 43% Investigadores del tema, miembros del Proyecto de investigación al que está adscrito este estudio 9, para un 56.6 %

De ellos: 6 Másteres y 2 Doctores

Los aportes realizados por los expertos, referidos al tema objeto de estudio, reflejan la validez al menos desde el punto de vista del contenido de la

alternativa metodológica propuesta, como puede apreciarse en tablas que aparecen en **Anexo 8**.

Tabla de frecuencias absolutas a partir del criterio de los expertos

| Aspectos valorados: | Valoración | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica. | 11 | 4 | 1 | | |
| 2. Utilidad de las formas de proceder. | 10 | 4 | 2 | | |
| 3. Relevancia de acciones desarrolladas por etapas. | 9 | 5 | 2 | | |
| 4. Utilidad práctica de la alternativa metodológica. | 14 | 1 | 1 | | |

La consulta a los expertos permite arribar a un consenso respecto al nivel de importancia de los aspectos evaluados. La totalidad de los expertos reconocen los aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica como muy adecuada y bastante adecuada, (15) para un 93.7 y (1), como adecuada para un 6%. Reconocen la utilidad de las formas de proceder que se ofrecen, como muy adecuado y bastante adecuado (14) para un 87.5%, y como adecuado (2) para un 12%. En cuanto a las etapas y acciones desarrolladas, opinan que estas son muy adecuadas y bastante adecuadas el 87.5% (14), mientras que el 12% (2), las cataloga como adecuadas.

Por último, la utilidad práctica de la alternativa metodológica para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, en la formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, es considerada muy adecuada y bastante adecuada por el 93.7% (15) de los expertos y como adecuada, por el 6% (1) de estos.

Los expertos consideran, además, que la alternativa metodológica que en este trabajo se propone, en su integridad, logra combinar coherentemente el

aspecto teórico y el metodológico, respondiendo así a la necesidad de enseñar a “aprender a aprender” a los profesores en formación y su repercusión en la promoción de la toma de notas como estrategias de aprendizaje en el nivel de secundaria básica, para lo que resulta importante la preparación de los profesores del colectivo de año.

Se tomaron en consideración las sugerencias y recomendaciones apuntadas por los mismos, dirigidas a la necesidad de explicitar cómo operar en ella en el contexto de un diagnóstico integral del estudiante.

Algunos expertos apuntaron la posibilidad de introducir la temática en el colectivo de año, la cual debe diseñarse desde las propias posibilidades que brinda el sistema trabajo metodológico en la facultad y año. Las sugerencias antes mencionadas se tuvieron en cuenta y fueron incluidas en la variante final de la alternativa metodológica propuesta, reconociendo que ella no ha sido puesta en práctica.

Como resultado de la consulta a expertos, se puede constatar en gran medida la funcionabilidad de la alternativa metodológica presentada, su nivel de pertinencia al contexto para el cual fue creada y su claridad por parte de los ejecutores del mismo, por su aplicación en la práctica educativa en la formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica. Dichos resultados permitieron alcanzar un cierto nivel de concordancia en la opinión de los expertos acerca de la misma, para promover la toma de notas como estrategia de aprendizaje en el primer año de la formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.

En resumen, la alternativa metodológica que como parte de este capítulo se propone, para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación de profesores es válida, al menos en su contenido, según el nivel de concordancia expresado por los expertos. Constituye una opción para la necesaria transformación que demanda el estado actual que se presenta en torno a la promoción de estrategia de aprendizaje en general y de la toma de notas en particular.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió concluir que:

- Es ineludible partir de una interpretación materialista dialéctica y en consecuencia, desde una concepción histórico – cultural y el paradigma “aprender a aprender”, como fundamentos teóricos necesarios para el estudio de la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje.
- Los profesores de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. de Pinar del Río, no promueven la toma de notas como estrategia de aprendizaje, dado en gran medida porque no cuentan con la preparación necesaria y por consiguiente, los estudiantes en su formación inicial (1er año) de esta carrera no hacen uso de ella.
- La alternativa metodológica elaborada constituye una opción científica para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P., teniendo en consideración el nivel de concordancia expresado por los expertos consultados.

RECOMENDACIONES

- Introducir en la práctica pedagógica la alternativa metodológica que se propone en la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P., así como en otros contextos, previa adecuación a las condiciones, con el fin de consolidar su validez.
- Continuar profundizando en la temática investigada de manera que se garantice su amplitud y perfeccionamiento.
- Estudiar las regularidades alcanzadas y establecer las diferencias en la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje, desde la puesta en práctica de la alternativa, con una mirada disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez .C (1998): Diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Una alternativa metodológica en la validación de la metódica del cuarto excluido. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Antela, M. (2005): Las estrategias de aprendizaje que predominantemente promueven los profesores del preuniversitario “Antonio Guiteras”, en sus clases. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. La Habana.
- Beltrán, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. En Beltrán (Ed): Psicología de la Educación. Madrid: Eudema
- Beltrán, J. (1993): Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez Rodríguez, M. (1990): Teoría y metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación; La Habana
- Blagoeva, D. (1999). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de preuniversitario que se preparan para su ingreso a la Educación Superior. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Educativa: Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
- Bonilla, I. (2005): Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de preuniversitario. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. La Habana.
- Cala, Y T.(2006). Estrategias de aprendizaje: Una metodología para su diagnóstico en la secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Cánovas, L y José Zilberstein, Proyección de la investigación educativa en Cuba. Retos y perspectivas, Desafío Escolar, Volumen 10, enero – marzo,
- Castañeda, S., et al (1987): Evaluación de conductas de estudio con instrumentos de Autorreporte (México). Informe presentado en el XXI Congreso de Psicología. La Habana.

- Castellanos, D y otros. (2001): Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana, Cuba.
- Colectivo de autores, (1988): Libro de trabajo del sociólogo. Editorial Progreso, Moscú.
- Colectivo de autores, (2001): Cómo ser mejor estudiante. CEPES-UH, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Comenio, J, A, Didáctica Magna, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1983.
- Corral R. (1991b): El Estudio de la memoria en la psicología contemporánea. Ed. Universidad de la Habana. Dpto. de Psicología General.
- Fariñas, L. G. (1995): Profesor, una estrategia para la enseñanza. Promet Propositiones Metodológicas. Editorial Academia. La Habana
- García, B. G. y otros (2003): Compendio de Pedagogía. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana.
- González, K A., (1995): Prycrea: Pensamiento Reflexivo y Creatividad. Editorial Academia. La Habana.
- González, O. (1992): El Planeamiento curricular en la enseñanza superior. Universidad de la Habana.
- González, O.(1995): Aprendizaje e instrucción. Conferencia ofrecida en el colegio particular "Fermín Tanguis". Fotocopia Universidad de La Habana.
- González, A. M. Y Reinoso. C. (2002): "Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial. Pueblo y Educación, C. Habana.
- González, F. (1989): La Personalidad su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación La Habana.
- González, F. (1995): Comunicación, Personalidad y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- González, O. (1989): Aplicación del Enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la educación superior. La Habana. CEPES.
- Hernández, C. (1999): Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de las especialidades de Humanidades y Ciencias en el ISP de Pinar del Río. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río, Cuba.
- Hernández, N. (2005): Las estrategias de aprendizaje que predominantemente promueven los profesores de la ESBU "Carlos Ulloa", en sus clases. Tesis

- en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. La Habana.
- Hernández, R. F. L. (1998): Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Tesis presentada en opción del título académico de Máster en Psicología Educativa. P. del Río. Cuba.
- Hernández, R. F. L., y Rodríguez, F. L. (1995): Estrategias de aprendizaje: Un enfoque preliminar de validación. *Inicios*, Año 4, No. 5. Revista de la Universidad Pedagógica de Pinar del Río. Mayo - Agosto, p. 6-9.
- Hernández, R. F. L., y Rodríguez, F. L. (1996): Estudio crítico sobre estrategias de aprendizaje. ISP. Pinar del Río. Cuba, (fotocopia no publicada).
- Hilgard, E. (1961): Teorías de aprendizaje. 2da Ed. Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del Libro. La Habana
- Labarrere, A. F. (1996). Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Leontiev, A. N. (1981): Actividad, conciencia y personalidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana
- Martell, M. (2005): Las estrategias de aprendizaje promovidas con mayor frecuencia por profesores del ISP "Rafael M. de Mendive, en sus clases. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. La Habana.
- Martí, J. (1961). Ideario pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba, La Habana.
- (1975) obras completas. Tomo VIII. Edit. Ciencias Sociales. La Habana.
- (2001): Segundo Seminario Nacional para Educadores (suplemento). 26 de noviembre. La Habana.
- Martín, F(1999): Procesamiento estratégico de la información. Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo
- Mitjans, M. A., (1995): Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y crear. Un enfoque personológico para su estudio y comprensión, en Colectivo de autores. Pensar y crear: estrategias, métodos y programas. Pp. 8-128. La Habana: Editorial Academia.
- Monereo, C, et al (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela. 2da Ed. Barcelona: Editorial
- Monereo, C. (1990): Las estrategias de aprendizaje en la educación formal:

enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje, 50, 3-25.

Monereo, C. (1991) (comp.). Enseñar a pensar a través del currículum escolar. Barcelona.

Nickerson, R. S. (1994): Enseñar a pensar. Aspecto de la aptitud intelectual. Ed Paidós

Nisbet, J., (1991): Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar. Barcelona Casals/COÀL4P; 11-19.

Nisbet, J., y Schucksmith, J. (1986). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana, 1987.

Novak, J. D. (1989): Ayudar a los estudiantes a aprender cómo aprender. Investigaciones y Experiencias Didácticas. Universidad de Cornell Ithaca, N. Y.

Novak, J. D., y Gowin, D. B., (1984): Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

Orama, M. S. & Llantada, M. M. (1988): ¿Sabes como orientar el uso de las notas de clase y de la literatura del profesor?: Algunos consejos para estudiar mejor. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Pozo, J. I. (1990): Estrategias de aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchesi: Desarrollo psicológico y Educación. V. IL Madrid, Alianza Psicología.

Rodríguez, L. F., (1989): Cuestionario para el pronóstico del futuro desempeño en los estudios. En ISP., ICCP, La Habana.

_____ (1989 a): Estudio diferencial por cuestionario de autorreporte de estudiantes universitarios en Ciencias y Humanidades. Revista Ciencias Pedagógicas. Año 10. La Habana.

_____ (1991): Apuntes sobre bases psicológicas de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Material impreso. Universidad Pedagógica de Pinar del Río.

_____ (2003): Algunas consideraciones en torno a las estrategias de aprendizaje y el paradigma de “aprender a aprender”. ISP Pinar del Río.

_____ (2003): Consideraciones en torno a la instrumentación para la aplicación de estrategias y variables afines. ISP de Pinar del Río. Soporte digital.

- _____ (2004): Enfoque sociocultural y estrategias de aprendizaje. Revista digital Mendive. Septiembre. ISP de Pinar del Río.
- Rubenstein (1977): Principios de la Psicología General. Edit. Pueblo y Educación. La Habana.
- Torroella, G. (1988): Cómo estudiar con eficiencia. 2da Ed.: Editorial Ciencias Sociales. La Habana
- Wong, M. (2005): Las estrategias de aprendizaje que predominantemente promueven los profesores del seminternado “Conrado Benítez”, en sus clases. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. La Habana.
- Zilberstein, J y R, Portela, (2002), Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las Ciencias Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- Zilberstein, J, (2000)¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del profesor le permita diagnosticar el aprendizaje de sus estudiantes?, Desafío Escolar, Volumen 10, enero – marzo, México.
- Zilberstein, J, , (2000). La investigación educativa en Cuba a las puertas del nuevo siglo. Logros y proyección futura, VIII Encuentro de Innovaciones e Investigadores, Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia.

Anexo 1 Guía de observación.

Objetivo: Constatar la sistematicidad de la manifestación externa de la promoción de las estrategias de aprendizaje, ante la solución de tareas docentes, en los estudiantes.

Aspectos a observar.

- Organiza los materiales que necesita antes de comenzar.
- Se aprecia disposición ante las tareas a pesar de su complejidad.
- Espera que el profesor le oriente los pasos a realizar para resolver la tarea.
- Tiende a responder inmediatamente.
- Reflexiona sobre qué y para qué resolver la tarea.
- Intercambia con sus compañeros las posibles vías de solución de la tarea.
- Formula preguntas que le permiten orientarse para resolver la tarea.
- Busca alternativas y reorganiza los pasos seguidos, de forma que pueda dar solución a la tarea.
- Hace saber cuándo tiene dudas.
- Realiza búsqueda de información complementaria, que le permita llegar a la solución de la tarea.
- Expresa sus respuestas a partir de resúmenes, esquemas, dibujos y otras vías.
- Emite respuestas profundas y reflexivas.
- En su respuesta, se aprecia relación con la vida o con otras asignaturas.
- Se acoge a lo planteado por otros compañeros, sin que medie la reflexión.
- Reflexiona sobre errores cometidos y por qué.
- Expresa los procedimientos que siguió para llegar al resultado.
- Valora su aprendizaje a partir de los resultados obtenidos.

Considérese como: **bien**, aquellas donde se desarrollan actividades con las características descritas en el ítem; **regular**, las que se desarrollan con esas características, pero fueron insuficientes o no muy claras, y como **mal**, aquellas donde no se desarrollan actividades con las características mencionadas o son tan insuficientes o confusas que no logran su objetivo.

Anexo 2 Encuesta aplicada a los profesores de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. “Rafael María de Mendive”

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos de los profesores sobre estrategias de aprendizaje y cómo promoverlas.

Profesores, estamos realizando un estudio con el objetivo de perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la base del paradigma “Aprender a aprender”, por lo que nos resulta imprescindible conocer sus criterios y modos de actuación pedagógica.

Especificamos que se habla en términos que no necesariamente tienen que haber sido objeto de estudio, por lo que no está obligado a conocerlos. Solo recabamos de usted la más absoluta sinceridad. La información que usted nos proporcione será utilizada únicamente con fines investigativos. Agradecemos anticipadamente su colaboración.

1. ¿Ha tenido usted alguna preparación teórica o práctica relacionada con el tema de estrategias de aprendizaje? Sí____ No ____
2. Para usted las estrategias de aprendizaje son:
____ Habilidades que desarrolla el individuo para resolver con éxito las tareas
____ Actitudes y/o capacidades que desarrolla el hombre para resolver una tarea.
____ Técnicas que utiliza el sujeto para estudiar un determinado contenido.
____ Proceso consciente de toma de decisiones que utiliza el hombre para lograr un objetivo, en condiciones concretas de aprendizaje.
3. ¿Considera usted necesario enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje, además de conocimientos y habilidades? Sí ____ No ____
 - a). Si su respuesta es afirmativa, cuál o cuáles de las siguientes acciones considera pertinente realizar, para promover estrategias de aprendizaje en sus estudiantes.
____ Orientación de los objetivos y posibles vías para alcanzarlo.
____ Exposición de tareas docentes en forma de problemas.
____ Ejercicios de modelación por parte de los alumnos de mayor éxito

_____ Detenerse en el análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes

_____ Propiciar el trabajo en pequeños grupos.

_____ Análisis y autovaloración, individual y/o grupal, del proceso de solución de ejercicios, trabajos prácticos y evaluaciones escritas, entre otras.

_____ Otras. Mencione algunas.

Anexo 3 Cuestionario de autorreporte con los resultados de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica

| | | |
|----|---|------------|
| 36 | Trato de tener claridad de los objetivos de la búsqueda (*) | 2,98596133 |
| 37 | Busco a expertos que me orienten sobre posibles fuentes | 2,70860434 |
| 38 | Voy a la biblioteca a orientarme | 2,96126518 |

| | | |
|-----|--|-------------------|
| 39 | Reviso el índice general de los libros | 2,78447122 |
| 40 | Me basta con una sola fuente para estudiar, sean las notas de clases o un libro | 2,05050886 |
| I | Búsqueda de información | 3,29768464 |
| 41 | Busco y organizo los materiales necesarios antes de empezar a estudiar para luego no tener que interrumpirme buscando cosas. | 3,29768464 |
| 42 | Intento comprender los objetivos que parece perseguir el profesor. | 3,71343128 |
| 43 | Trato de crear buenas condiciones ambientales para comenzar a estudiar. | 4,02486866 |
| 44 | Suelo revisar la información de la clase anterior para "sintonizarme" en la actual. | 3,28454333 |
| 45 | Cuando comienza la clase trato de quitar de mi mente cualquier preocupación ajena. | 3,58471226 |
| II | Disposición para la recepción | 3,1802143 |
| 46 | Trato de copiar todo lo que dice el profesor o el video | 1,27653496 |
| 47 | Copio solo lo que me dice el profesor o me dicen en el video. | 1,98430232 |
| 48 | Uso un sistema de abreviaturas para agilizar mi toma de notas. | 2,55939779 |
| 49 | Mientras tomo notas voy marcando lo que me parece más importante. | 3,19345718 |
| 50 | Si puedo, al tomar notas, voy anotando las dudas que me surgen. | 2,7027027 |
| III | Recepción propiamente dicha | 2,88758235 |
| 51 | Uso mis notas como guía para el posterior estudio por los libros. | 3,29008847 |
| 52 | Antes de estudiar organizo los materiales de lo fácil a lo difícil. | 2,90893136 |
| 53 | Me cuesta planificar la secuencia de tareas para prepararme para un examen. | 2,20235064 |
| 54 | Trato de buscar una lógica en los materiales para determinar cuál estudio primero. | 2,67531237 |
| 55 | Dejo para estudiar al final las cosas que menos me gustan. | 2,17594725 |
| 56 | Tengo problemas en la planificación de cómo estudiar una asignatura. | 2,06735554 |
| 57 | Tengo dificultades en ordenar la bibliografía a la hora de estudiar. | 1,77814478 |
| 58 | Hago un listado de los epígrafes de cada unidad o asignatura para que me orienten. | 2,12608825 |
| IV | Organización del material | 2,80778485 |
| 59 | Mi lectura es lenta porque a menudo no conozco con precisión el significado de palabras. | 2,90700062 |

| | | |
|------|--|-------------------|
| 60 | Me gusta subrayar las ideas esenciales de lo que leo para destacarlas. | 2,92158969 |
| 61 | Releo el material muchas veces para poder comprenderlo mejor. | 1,45118687 |
| 62 | Tomo notas de lo que me parece importante mientras leo. | 3,46648761 |
| 63 | Luego de leer construyo un resumen de las ideas y aspectos esenciales. | 1,60071741 |
| V | Lectura comprensiva | 2,75886692 |
| 64 | Ordeno el material de mis resúmenes siguiendo la lógica de mis notas de clases. | 3,30239029 |
| 65 | Trato de que en el resumen queden integrados: a) las notas de clase, b) las que tomé de los libros y c) mis propias conclusiones | 3,20512433 |
| 66 | Si el material a estudiar es voluminoso, hago un resumen del resumen. | 2,87029931 |
| 67 | Resumir es una pérdida de tiempo si se cuenta con las notas de clases y el libro de texto. | 1,45535082 |
| VI | Resúmenes | 2,76367496 |
| 68 | Organizo los conceptos buscando un orden desde los más generales hasta los más particulares. | 1,60071741 |
| 69 | Al estudiar un tema lo ordeno buscando las relaciones de unas partes con las otras. | 3,00345666 |
| 70 | Integro todos los elementos estudiados en un esquema o gráfico que me permite comprender organizadamente su interacción total. | 2,56534627 |
| 71 | Primero comprendo las leyes generales; luego las aplico a situaciones particulares. | 2,96959974 |
| VII | Taxonomía operativa y esquemas lógicos | 3,78618699 |
| 72 | Repito las cosas una y otra vez hasta aprendérmelas. | 2,32300872 |
| 73 | Memorizo los conceptos mejor cuando se los explico a alguien. | 1,45019695 |
| 74 | Cuando estudio trato de memorizar sólo las ideas esenciales y sus relaciones mutuas. | 2,86334797 |
| 75 | Para memorizar me auxilio de palabras claves, dibujos o diagramas. | 2,6817405 |
| 76 | Frecuentemente memorizo cosas sin haberlas comprendido muy bien. | 2,16745187 |
| 77 | Prefiero analizar por partes un problema y luego integrarlo en un todo. | 1,69056831 |
| VIII | Memorización | 2,76226089 |
| 78 | Para estudiar me limito a hacer los ejercicio que orientó el profesor. | 2,29826437 |
| 79 | Repito una y otra vez los mismos ejercicios hasta que los hago automáticamente. | 1,98939017 |
| 80 | Insisto en conocer los procedimientos generales de resolución de problemas en vez de hacer una y otra | 2,06490795 |

vez los mismos ejercicios.

| | | |
|----|--|-------------------|
| IX | Ejercitación | 2,73659863 |
| 81 | Me gusta inventar nuevos ejercicios que resolver. | 2,29395418 |
| 82 | Trato de asociar el material a memorizar con situaciones prácticas de la vida real. | 3,21420337 |
| 83 | Busco en la vida diaria ocasiones para poder ejercitar lo aprendido. | 3,25135497 |
| X | Generalización y transferencia | 2,75636244 |
| 84 | Como sé que al examinarme me pongo nervioso trato de imaginarme que estoy en una especie de competencia deportiva. | 2,31048825 |
| 85 | Trato de repasar a mis compañeros ciertos temas porque sé que así yo mismo llego a entenderlos mejor. | 3,16806358 |
| 86 | La mejor preparación para un examen es estar en condiciones de aclararle dudas a los demás compañeros o repasarles la materia. | 3,38912983 |
| 87 | Sé que estoy preparado en una asignatura cuando “veo” en mi mente un esquema general de toda la materia. | 2,859456 |
| XI | Control | 2,77113335 |

Anexo 4 Síntesis de los resultados del autorreporte

| Áreas | PGI | |
|-----------------------------|-------|-------|
| | Media | Orden |
| Búsqueda de información | 2.98 | 2 |
| Disposición de la recepción | 3.18 | 1 |
| Recepción propiamente dicha | 2.88 | 3 |
| Organización del material | 2.80 | 4 |
| Lectura | 2.75 | 8 |
| Resúmenes | 2.76 | 7 |
| Taxonomía | 2.78 | 5 |
| Memorización | 2.76 | 7 |
| Ejercitación | 2.73 | 9 |
| Generalización | 2.75 | 8 |
| Control | 2.77 | 6 |

Anexo 5 Revisión de libretas

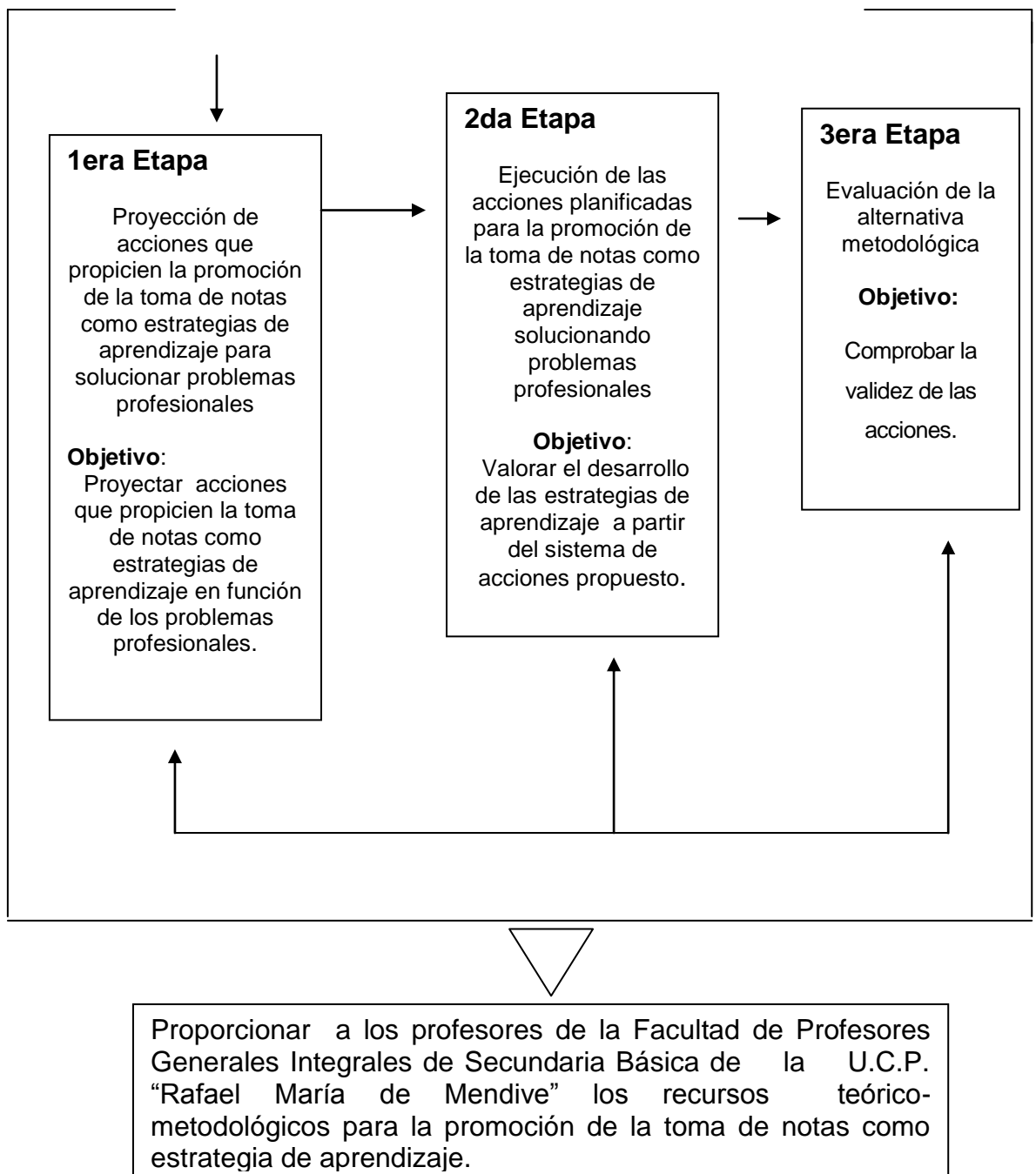
Regularidades encontradas:

- Las notas se refieren a lo esencial.
- Copia todo lo que el profesor dice en el aula.

- Tiene al día y organizadas todas sus notas de clase.
- Establece relaciones lógicas entre el contenido.
- Utiliza abreviaturas u otros recursos para destacar lo importante.
- Sus notas reflejan que traduce lo que dice el profesor a su propia manera.
- Realiza esquemas donde integra el contenido.

Anexo 6 Representación gráfica de la alternativa metodológica para promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje.

| |
|---|
| <p>Alternativa metodológica para la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje</p> |
|---|



Anexo 7 Encuesta a expertos

Objetivo: Valorar la alternativa metodológica para promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje en la formación inicial de profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica de la U.C.P. "Rafael María de Mendive".

Nombre: _____

Años de experiencia profesional: _____

Centro de Trabajo: _____

Evaluación profesional en los últimos tres cursos: _____, _____, _____

Investigaciones o experiencias pedagógicas realizadas: _____

Marque con una cruz (X) en la casilla que corresponde al grado de conocimiento que Ud. posee sobre el tema referido, valorándolo en una escala de cero (0) a 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece con ella; donde 0 expresa que no tiene conocimiento alguno y 10 indica que tiene un dominio particularizado del tema.

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | | | | | | | | | | |

Realice una autovaloración de la influencia que cada una de las fuentes que presentamos a continuación ha tenido en su preparación profesional sobre el tema. Marque con una cruz (X) en la categoría correspondiente: A= Alto M= Medio B= Bajo

| No. | Fuente de argumentación | Grado de influencia en cada una de las fuentes, según su criterio. | | |
|-----|---|--|---|---|
| | | A | M | B |
| 1 | Análisis teórico realizado por Ud. | | | |
| 2 | Experiencia práctica obtenida | | | |
| 3 | Estudio de trabajos de autores nacionales | | | |
| 4 | Estudio de trabajos de autores extranjeros | | | |
| 5 | Conocimiento del estado del problema en el extranjero | | | |
| 6 | Su intuición | | | |
| | Total | | | |

Tomado de Ramírez, L.A. (1999) citado por Cala,2006.

A continuación, le presentamos un resumen de la propuesta resultado de la investigación realizada. Pedimos a Ud. que, teniendo en cuenta sus

conocimientos (teóricos y empíricos), evalúe la correspondencia de las acciones propuestas con el objetivo declarado. En tal sentido, considérelo:

(I) Muy adecuado

(II) Bastante adecuado

(III) Adecuado

(IV) Poco adecuado

(V) No adecuado.

De acuerdo al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que le merece, desde el análisis del resumen de la alternativa metodológica propuesta.

| | (I) | (II) | (III) | (IV) | (V) |
|---|-----|------|-------|------|-----|
| Relevancia de los aspectos que conforman la alternativa metodológica propuesta. | | | | | |
| Utilidad de las formas de proceder. | | | | | |
| Relevancia de las acciones a desarrollar por etapas. | | | | | |
| Utilidad práctica de la propuesta para la formación de profesores. | | | | | |

Según su opinión, ¿en qué medida la alternativa metodológica prepara y puede ayudar al profesor a la promoción de la toma de notas como estrategia de aprendizaje?

En el caso que usted haya marcado alguna categoría dentro de las escalas correspondientes a poco adecuada o no adecuada, le agradeceremos que nos mencione sus razones, ya sea verbalmente o por escrito a continuación; igual procedimiento debe seguir para cualquier recomendación y/o sugerencia, respecto a dicha alternativa.

Anexo 8 Resultados de la autovaloración de los expertos

| Expertos | KC | Fuente de argumentación | | | | | | Ka | K | Clasif |
|----------|-----|-------------------------|------|------|------|------|------|----|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | |
| 1 | 0.9 | 0.3 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 1 | 0,95 | Alta |
| | 0.9 | 0.3 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 1 | 0.95 | Alta |

| | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|------|------|------|------|------|-----|------|-------|
| | 0.7 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.8 | 0.75 | media |
| | 0.7 | 0.3 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.9 | 0.8 | Alta |
| | 0.9 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.9 | 0.9 | Alta |
| | 0.8 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.8 | 0.8 | Alta |
| | 0.7 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.8 | 0.75 | media |
| | 0.9 | 0.3 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 1 | 0.95 | Alta |
| | 0.8 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.8 | 0.8 | Alta |
| | 0.9 | 0.3 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.9 | 0.9 | Alta |
| | 0.8 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.8 | 0.8 | Alta |
| | 0.8 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.8 | 0.8 | Alta |
| | 0.9 | 0.3 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.9 | 0.9 | Alta |
| | 0.7 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.8 | 0.75 | Media |
| | 0.9 | 0.3 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.9 | 0.9 | Alta |
| | 0.7 | 0.2 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.8 | 0.75 | Media |

Anexo 9 Resultados obtenidos a partir del criterio de expertos

Tabla de frecuencias absolutas acumuladas

| Aspectos valorados | Valoración | | | | |
|--|------------|----|----|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aspectos teóricos que sustentan la alternativa | 11 | 15 | 16 | | |

| | | | | | |
|--|----|----|----|--|--|
| metodológica | | | | | |
| Utilidad de las formas de proceder | 10 | 14 | 16 | | |
| Relevancia de acciones desarrolladas por etapas | 9 | 14 | 16 | | |
| Utilidad práctica de la alternativa metodológica | 14 | 15 | 16 | | |

Tabla de frecuencias relativas acumuladas

| | | | | | |
|---|--------|--------|------|---|---|
| Aspectos valorados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica | 0.8076 | 0.9615 | 1.00 | | |
| Utilidad de las formas de proceder | 0.7692 | 0.9230 | 1.00 | | |
| Relevancia de acciones desarrolladas por etapas | 0.7307 | 0.9230 | 1.00 | | |
| Utilidad práctica de la alternativa metodológica | 0.9230 | 0.9615 | 1.00 | | |

Tabla de la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal

| | | | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|--------|
| Aspectos valorados | C ₁ | C ₂ | C ₃ | V _t | P | N- P |
| Aspectos teóricos que sustentan la alternativa metodológica | -0.87 | -1.77 | -4.00 | -6.64 | -1.66 | -0.357 |
| Utilidad de las formas de proceder | -0.74 | -1.43 | -4.00 | -6.17 | -1.54 | -0.237 |
| Relevancia de acciones desarrolladas por etapas | -0.62 | -1.43 | -4.00 | -6.05 | -1.51 | -0.207 |
| Utilidad práctica de la alternativa metodológica | -1.43 | -1.77 | -4.00 | -7.20 | -1.8 | -0.497 |
| Puntos de corte | -0.91 | -1.59 | -4.00 | -26.06 | | |

N = 1.303